



INSTITUTO FEDERAL | Campus  
Paraíba João Pessoa

**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**- PROFEPT**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**DÉBORA LINS EPAMINONDAS**

*“O nó de Górdio”:*  
**REGIMES DE VERDADE SOBRE O SISTEMA SEXO-GÊNERO NO**  
**ENSINO DE HISTÓRIA**



Alexandre corta o nó Górdio, por Jean-Simon Berthélemy

**JOÃO PESSOA – PB**  
**2020**

DÉBORA LINS EPAMINONDAS

*“O nó de Górdio”:*  
**REGIMES DE VERDADE SOBRE O SISTEMA SEXO-GÊNERO NO  
ENSINO DE HISTÓRIA**



**DISSERTAÇÃO** apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: ‘Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica’, em cumprimento às exigências institucionais para a obtenção do título de **MESTRE**.

**Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros**

**JOÃO PESSOA – PB  
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP  
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *campus* João Pessoa

E63n

Epaminondas, Débora Lins.

“O nó de Górdio” : regimes de verdade sobre o sistema  
sexo-gênero no ensino de história / Débora Lins Epaminondas.  
– 2020.

209 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e  
Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Programa  
de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica -  
ProfEPT.

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Regimes de verdade. 4.  
Sistema sexo-gênero. 5. Ensino de história. 6. Sequência  
didática. I. Título.

CDU 37:94+305

Bibliotecária responsável Taize Araújo da Silva – CRB15/536

DÉBORA LINS EPAMINONDAS

*“O nó de Górdio”:*  
**REGIMES DE VERDADE SOBRE O SISTEMA SEXO-GÊNERO NO  
ENSINO DE HISTÓRIA**



**DISSERTAÇÃO** apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: 'Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica', em cumprimento às exigências institucionais para a obtenção do título de **MESTRE**.

**BANCA EXAMINADORA**

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'José Washington de Moraes Medeiros'.

---

**Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros**  
Instituto Federal da Paraíba – ProfEPT/IFPB  
(*Orientador*)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Bernardina Santos Araújo de Sousa'.

---

**Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa**  
Instituto Federal de Pernambuco – ProfEPT/IFPE  
(*Examinadora interna*)

A digital signature block with a light beige background. It features a blue bracket on the left side. The text 'DocuSigned by:' is at the top left. Below it, the name 'Eliana Alda de Freitas Calado' is written in a bold, black, sans-serif font. At the bottom left, the alphanumeric string 'C894FEA71CD3420' is displayed.

---

**Profa. Dra. Eliana Alda de Freitas Calado**  
Universidade Federal da Paraíba – PPGG/UFPB  
(*Examinadora externa*)

*Dedico à minha mãe, ao meu pai, ao meu orientador,  
Washington Medeiros, e aos/às queridos/as colegas do  
Mestrado, que contribuíram, direta ou indiretamente, para a  
construção/concretização dessa conquista.*

## AGRADECIMENTOS

No decorrer desses dois anos de Mestrado, várias pessoas contribuíram para que eu concretizasse esta pesquisa. Por isso, gostaria de deixar aqui os meus sinceros agradecimentos:

Em primeiro lugar, ao pai celestial, por ter possibilitado a realização desse sonho;

Ao meu mentor espiritual, Gabriel, sempre presente em minha vida, intuindo-me a seguir perseverante nessa vivência terrestre;

À minha amada mãe e heroína, Francisca Lins Epaminondas, por seu imenso amor, dedicação e afago materno - minha calmaria nos momentos de tormenta;

Ao meu querido pai, João Epaminondas Francelino, pelo apoio e pelo carinho;

Ao meu querido orientador, o Professor Doutor José Washington de Moraes Medeiros, por ser um ser humano tão iluminado, dedicado e atencioso, um verdadeiro mestre, que não só me transmite ensinamentos acadêmicos, como também os que levarei para toda a vida;

Às Professoras Doutoras Eliana Alda de Freitas Calado e Bernardina Santos Araújo de Sousa, pela disponibilidade de participar da banca examinadora na defesa da dissertação e na validação do produto educacional;

Aos meus queridos primos, Hemanuela Lins de Araújo e Kamilo Lins de Araújo, pela irmandade, pelo cuidado e pela amizade;

À minha amiga, Amanda Rohten, pela amizade sincera, pelo apoio e pela ajuda nos momentos turbulentos;

Ao meu querido amigo, Wender Imperiano, por ter me incentivado a participar do processo seletivo, que culminaria em minha aprovação no profEPT, e por ser um amigo tão valoroso e de confiança, que considero um verdadeiro irmão;

Às minhas amigas e amigos do profEPT, pela ajuda, pelo companheirismo e pela amizade, com quem criei laços que levarei por toda a eternidade;

Às/aos professoras/es que compuseram a banca de avaliação do produto educacional, pelas observações, pelos elogios e pelas críticas, que possibilitaram melhorar o referido produto;

A todos/as os/as que compõem o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, campus João Pessoa – PB.

Meu muito obrigada!

*“Onde há poder, há resistência”.*  
**(Michael Foucault)**

## RESUMO

O gênero e a sexualidade são fenômenos humanos, cujos arquétipos foram/são instituídos, ao longo dos processos histórico-culturais, como construtos involuntários/padronizados que geram verdades inquestionáveis. Essas verdades se caracterizam como *regimes* que sedimentam/validam a tradição na correlação que se estabelece entre sexo biológico, gênero e desejo sexual, parâmetros constituintes do sistema binário sexo-gênero. Assim, os regimes de verdade legitimam as bases de saber-poder sobre como “ser homem” e “ser mulher”, assim como expurgam pessoas abjetas, ou seja, as que ultrapassam as fronteiras do binarismo de gênero, como, por exemplo, transexuais etc. Esta pesquisa objetivou *compreender os regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero a partir de livros didáticos do Ensino Médio, especificamente no ensino de História, em João Pessoa – PB*. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem prioritariamente qualitativa, do tipo exploratória. O *corpus* constituiu-se de seis livros didáticos de História do terceiro ano do Ensino Médio, correspondentes às doze escolas técnico-integradas públicas, localizadas em João Pessoa-PB, cuja análise foi feita por meio da seleção e da classificação de categorias, subcategorias e unidades de sentido. Os resultados constataram que o conteúdo dos livros refletem, *grosso modo*, alguns aspectos, como: a) as conquistas nos/dos papéis de gênero, com destaque para a luta feminista contra o machismo/patriarcado; b) a reivindicação por direitos e, por conseguinte, as transgressões históricas que as mulheres galgaram para si mesmas ao longo do tempo; c) a família nuclear como modelo tradicional-patriarcal; d) a ideia de gênero atrelada ao sexo (binarismo); e) a falta de menção a movimentos culturais/sociais no que tange a gêneros não binários; f) a discussão sobre homossexualidade, em decorrência à perseguição aos gays pelos nazistas, durante a Segunda Grande Guerra, dentre outros fatores. Portanto, mesmo inconsistente/lacunar, os livros gotejam apenas alguns aspectos sobre gênero, notadamente no que tange às conquistas do feminismo, mas há um incômodo silenciamento quanto às múltiplas expressões da sexualidade. Urge o fomento à consciência histórica crítico-genética no cenário do ensino de História no Ensino Médio, sobretudo, devido à conjuntura política atual do Brasil, e as manobras ideológicas com que diretrizes legais e conteúdos de ensino têm sido rearticulados para apagar o sistema sexo-gênero do debate aberto e esclarecedor. A pesquisa encaminha uma sequência didática, como produto educacional, para que docentes de História do Ensino Médio possam, didática e pedagogicamente, fomentar aprendizagens reflexivas sobre o sistema sexo-gênero.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Regimes de Verdade. Sistema sexo-gênero. Ensino de História. Sequência didática.



## ABSTRACT

Gender and sexuality are human phenomena, whose archetypes were/are instituted, throughout historical-cultural processes, as involuntary/standardized constructs that generate unquestionable truths. Such truths are characterized as regimes that sediment/validate tradition in the correlation that is established between biological sex, gender, and sexual desire, parameters that make up the binary sex-gender system. Regimes of truth, therefore, legitimize the bases of knowledge-power on how to "be a man" and "be a woman", as well as expunge abject people, that is, those that go beyond the boundaries of gender binarism, such as transsexuals, etc. This research aimed to understand the truth regimes about the sex-gender system from high school textbooks, specifically in history teaching, in João Pessoa - PB. In methodological terms, it is applied research, with a primarily qualitative approach, of an exploratory type. The corpus was constituted from six didactic books of History of the third year of High School, corresponding to the twelve public technical-integrated schools, located in João Pessoa-PB, whose analysis was based on the selection and classification of categories, subcategories, and units of meaning. The results found that the content of the books roughly reflects some aspects, such as: a) the achievements in/of gender roles, with emphasis on the feminist struggle against machismo/patriarchy; b) the claim for rights and, consequently, the historical transgressions with which women have climbed over themselves over time; c) the nuclear family as a traditional patriarchal model; d) the idea of gender-linked to sex (binarism); e) there is no mention of cultural/social movements with respect to non-binary genres; f) homosexuality is discussed as a result of the Nazi persecution of gays during World War II, among other factors. Therefore, even though inconsistent/lacunary, the books drip only a few aspects about gender, notably with regard to the achievements of feminism, but there is an uncomfortable silence regarding the multiple expressions of sexuality. It is urgent to foster genetic-critical historical awareness in the context of history teaching in high school, especially given the current political situation in Brazil, and the ideological maneuvers with which legal guidelines and teaching content have been rearticulated to erase the sex-gender system of open and enlightening debate. The research provides a didactic sequence, as an educational product, so that High School History teachers can, didactically and pedagogically, foster reflective learning about the sex-gender system.

Keywords: Gender. Sexuality. Truth Regimes. Sex-gender system. History teaching. Didactic sequence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b>	Ranking dos 10 estados em que mais se têm assassinado pessoas trans no Brasil nos últimos três anos.....	20
<b>FIGURA 2:</b>	Modelo de categorias organizadas a partir do modelo misto de Laville e Dionne (1999) .....	32
<b>FIGURA 3:</b>	Sistema binário sexo-gênero.....	52
<b>FIGURA 4:</b>	Performances do binarismo de gênero.....	53
<b>FIGURA 5:</b>	Sistema não binário sexo-gênero.....	54
<b>FIGURA 6:</b>	Performances do não binarismo de gênero.....	54
<b>FIGURA 7:</b>	Capa do livro ‘Oficina de História’ .....	78
<b>FIGURA 8:</b>	Página do livro ‘Oficina de História’ que retrata as mulheres e suas conquistas políticas.....	81
<b>FIGURA 9:</b>	Página do livro ‘Oficina de História’ que retrata as questões de gênero.....	82
<b>FIGURA 10:</b>	Capa do livro ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’ .....	84
<b>FIGURA 11:</b>	Indicação do filme ‘O jogo da imitação’ .....	86
<b>FIGURA 12:</b>	Representação das mulheres <i>partisans</i> iugoslavas.....	88
<b>FIGURA 13:</b>	Capa do livro ‘História em debate’ .....	90
<b>FIGURA 14:</b>	Os movimentos sociais e a contracultura.....	94
<b>FIGURA 15:</b>	Capa do livro ‘História, Sociedade e Cidadania’ .....	95
<b>FIGURA 16:</b>	A participação das mulheres na Primeira Guerra Mundial.....	98
<b>FIGURA 17:</b>	A luta das mulheres e a desconstrução de gênero.....	99
<b>FIGURA 18:</b>	Capa do livro ‘Por dentro da História’ .....	101
<b>FIGURA 19:</b>	As mulheres e a ocupação de novos espaços.....	104
<b>FIGURA 20:</b>	Capa do livro ‘Conexões com a História’ .....	107
<b>FIGURA 21:</b>	Transformações nos espaços antes ocupados por homens.....	109
<b>FIGURA 22:</b>	Representação das revolucionárias mexicanas: as ‘soldaderas’ .....	110

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b>	Relação das doze escolas (universo da pesquisa) por localização na capital paraibana.....	29
<b>QUADRO 2:</b>	Relação das escolas com seus respectivos livros de História do 3º ano.....	30
<b>QUADRO 3:</b>	Categorias, subcategorias e unidades de sentido da pesquisa.....	33
<b>QUADRO 4:</b>	Sistematização da leitura/coleta de dados nos livros de História (3º ano ensino médio técnico-integrado) .....	33
<b>QUADRO 5:</b>	Tipologia de conteúdos em sequência didática.....	36
<b>QUADRO 6:</b>	Sequência didática a partir da tipologia de conteúdos de Zabala (1998) .....	37
<b>QUADRO 7:</b>	Critérios de escolha dos/as docentes de História para avaliar a sequência didática como produto educacional.....	39
<b>QUADRO 8:</b>	Os quatro tipos de consciência histórica.....	70
<b>QUADRO 9:</b>	Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘Oficina de História’.....	78
<b>QUADRO 10:</b>	Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’ .....	84
<b>QUADRO 11:</b>	Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘História em debate’.....	90
<b>QUADRO 12:</b>	Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘História, Sociedade e Cidadania’.....	95
<b>QUADRO 13:</b>	Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘Por dentro da História’.....	102
<b>QUADRO 14:</b>	Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘Conexões com a História’.....	107
<b>QUADRO 15:</b>	Justificativa sobre a indicação da sequência didática a um/a colega docentes.....	173
<b>QUADRO 16:</b>	Justificativas dos docentes sobre a utilização da sequência didática nas próprias aulas.....	175
<b>QUADRO 17:</b>	Observações, críticas e/ou sugestões sobre a primeira unidade da sequência didática.....	176
<b>QUADRO 18:</b>	Observações, críticas e/ou sugestões sobre a segunda unidade da sequência didática.....	178
<b>QUADRO 19:</b>	Livros que abordam as (im)posições de verdade historicamente fundadas para o gênero.....	182
<b>QUADRO 20:</b>	Livros que discutem sobre os espectros/expressões de gênero entre o binarismo e o não binarismo.....	182
<b>QUADRO 21:</b>	Livros que abordam as relações de saber/poder sobre o sistema sexo/gênero.....	183

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b>	Dados dos assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2008 e 2019.....	18
<b>GRÁFICO 2:</b>	Assassinatos de transexuais por região em porcentagem (%) – Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil de 2017 a 2019.....	19
<b>GRÁFICO 3:</b>	Estética e organização da sequência didática.....	166
<b>GRÁFICO 4:</b>	Composição da sequência didática - descritores de 1 a 4.....	167
<b>GRÁFICO 5:</b>	Composição da sequência didática - descritores de 5 a 8.....	168
<b>GRÁFICO 6:</b>	Estilo de escrita apresentado pela sequência didática.....	169
<b>GRÁFICO 7:</b>	Propostas didáticas apresentadas pela sequência didática – descritores de 1 a 5.....	170
<b>GRÁFICO 8:</b>	Propostas didáticas apresentadas pela sequência didática – descritores de 6 a 9.....	171
<b>GRÁFICO 9:</b>	Criticidade suscitada pela sequência didática – descritores de 1 a 4.....	172
<b>GRÁFICO 10:</b>	Criticidade suscitada pela sequência didática – descritores de 5 a 7.....	172
<b>GRÁFICO 11:</b>	Indicação da sequência didática.....	173
<b>GRÁFICO 12:</b>	Utilização da sequência didática.....	175
<b>GRÁFICO 13:</b>	Percentual de abordagens sobre gênero e sexualidade, por página, em cada livro.....	184

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIDS: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANTRA: Associação Nacional de Travestis e Transexuais

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

DCNME: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DST: Doenças Sexualmente Transmissíveis

ECIT: Escola Cidadã Integral Técnica Estadual

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBTE: Instituto Brasileiro Trans de Educação

IFPB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQI: Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queers e intersexo

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PL: Projeto de Lei

PNE: Plano Nacional da Educação

PROFEPT: Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SIMAD: Sistema do Material Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1	ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	17
1.2	OBJETIVOS.....	26
1.2.1	Objetivo geral.....	26
1.2.2	Objetivos específicos.....	26
<b>2</b>	<b>“DESATANDO NÓS”: METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	27
2.1.1	Quanto à classificação.....	27
2.1.2	Quanto à abordagem.....	27
2.1.3	Quanto à tipologia da pesquisa.....	28
2.2	UNIVERSO E CENSO.....	29
2.3	PERSPECTIVA DE COLETA E DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS... ..	31
2.4	ESBOÇO DO PRODUTO EDUCACIONAL: DO PLANEJAMENTO À AÇÃO NO ENSINO.....	35
<b>3</b>	<b>REGIMES DE VERDADE E SISTEMA SEXO-GÊNERO: ARTÍFICES DE SABER/PODER .....</b>	<b>41</b>
3.1	O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS.....	41
3.1.1	As (im)posições da verdade sobre os discursos de poder.....	41
3.1.2	O controle sobre o sexo.....	43
3.1.3	O dispositivo de sexualidade.....	47
3.2	SISTEMA SEXO-GÊNERO E A (RE)PRODUÇÃO DE SUJEITOS.....	49
3.2.1	O binarismo de gênero.....	51
<b>4</b>	<b>PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS DA “NORMALIDADE”: (IM)POSIÇÕES PERFORMÁTICAS DO GÊNERO VAZADO.....</b>	<b>56</b>
4.1	PERFORMACES DE GÊNERO.....	56
4.2	A TEORIA <i>QUEER</i> .....	57
4.2.1	Destemida diferença: a coragem do Currículo <i>Queer</i> .....	63
<b>5</b>	<b>GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>66</b>
5.1	A CONDIÇÃO OMNILATERAL DO SUJEITO EDUCATIVO.....	66
5.2	O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	68
5.2.1	A tipologia rüseana.....	68
5.2.2	Alunos/as conscientes, ensino transformador.....	73
<b>6</b>	<b>ANALISANDO REGIMES DE VERDADE SOBRE O SISTEMA SEXO-GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO.....</b>	<b>77</b>
6.1	(IM)POSIÇÕES DISCURSIVAS SOBRE <i>SEXO</i> E <i>GÊNERO</i> COMO FORÇAS DE SABER/PODER: DESVELANDO (DES)COMPASSOS DO CONTEÚDO DE ENSINO DE HISTÓRIA.....	77
6.1.1	Livro <i>Oficina de História: sexo e gênero como construções sócio-</i>	

	históricas.....	77
6.1.2	Livro ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’: a quebra do padrão de feminilidade.....	83
6.1.3	Livro ‘História em debate’: o feminismo em evidência.....	89
6.1.4	Livro ‘História, sociedade e cidadania’: a mulher como sujeito histórico.....	95
6.1.5	Livro ‘Por dentro da História’: o gênero a partir dos ideais de luta e representação.....	101
6.1.6	Livro ‘Conexões com a História’: entre o apagamento de gênero e o silenciamento da sexualidade.....	107
6.2	“DESATANDO NÓS, ATANDO LAÇOS”: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O SISTEMA SEXO-GÊNERO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	113
6.3	AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA SUBMETIDA À APRECIÇÃO DOS PARES.....	165
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
	REFERÊNCIAS.....	189
	APÊNDICE A: FICHA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	195
	APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO.....	199
	APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	201
	APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE IDADE.....	203
	ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEB.....	205

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma região conhecida como Frígia, localizada na Ásia menor, na Anatólia, um pobre camponês, chamado Górdio, para cumprir uma profecia, tornar-se-ia rei de toda a Frígia. Conta o mito que, como Frígia estava sem um rei, o Oráculo teria profetizado que seu próximo soberano chegaria ao reino em uma carroça. Enquanto a população discutia sobre quem seria o novo rei, Górdio teria adentrado o reino, com sua família, em uma carroça, para o vislumbre de todos e todas que, embevecidos pela profecia, viam-no como o rei das visões do Oráculo. Górdio teria, então, amarrado sua carroça (com um nó muito forte) no templo de Zeus em agradecimento aos Deuses e ao Oráculo. Como esses enlace (*o nó de Górdio*) tinha caráter divino, dotaria de imenso poder quem, porventura, o desatasse e tornasse soberano de toda a Ásia (BULFINCH, 2002).

Com o passar do tempo, durante o Século IV a.C. um rei, muito impetuoso por causa de suas grandes conquistas e da disseminação da cultura helenística, conhecido pela História como Alexandre, o Grande, em suas campanhas de conquista pela região da Frígia, ficaria conhecido pelo tão grande feito de cortar, com sua imbatível espada, o famoso “nó Górdio”, possibilitando-lhe subjugar toda a Ásia ao seu poder.

Os outros relataram que esse nó tinha pontas cegas, emaranhadas umas com as outras e com muitas voltas, e que Alexandre desesperado em desamarrá-las, o cortou com uma espada, aparecendo muitas pontas depois de cortado. Mas, Aristóbulo disse que foi muito fácil para Alexandre desamarrá-lo, porque ele retirou do leme a cavilha que o unia a parelha, e em seguida, facilmente retirou a própria parelha (PLUTARCO [2--], p. 188).

Em termos práticos, na vida cotidiana, o mito grego “O nó Górdio” disseminou-se culturalmente por meio da expressão “cortar o nó de Górdio”, utilizada quando se pretende resolver um problema, aparentemente difícil/quase impossível, de forma rápida e eficaz.

No contexto histórico-social e político do Brasil atual, “cortar o nó de Górdio”, no que diz respeito a refletir/debater sobre o sistema sexo-gênero na escola, não é tarefa fácil, principalmente devido às imposições explícitas e veladas arroladas como estratégias político-partidárias, contrárias ao princípio constitucional da livre expressão do pensamento e do debate na esfera pública e da condição democrática da educação como processo crítico-reflexivo.

Com a cassação do governo vigente em 2014, as políticas públicas na educação sofreram grandes trincas, sobretudo a partir de 2018. A atmosfera estabelecida entre o



Congresso Nacional, os partidos políticos e as instituições judiciárias enseja, por supostas vias legais, o que ficou conhecido como “o grande acordo nacional”, equivalente à implantação de estratégias da direita política para tomar o poder. Em virtude disso, políticas educacionais, currículos de ensino, processos de aprendizagem e práticas/atuação docentes são profundamente arrebatados por uma rede de articulações ideológicas que invadem o cenário educativo, tendo como uma de suas proibições escancaradas a reflexão sobre o sistema sexo-gênero na escola.

Assim, além dos fatores socioculturais inerentes ao fenômeno, as circunstâncias políticas atuais suscitam toda uma complexidade a respeito do sexo e do gênero, dificultando o entendimento do que está para além desses sistemas, ou seja, as relações de saber/poder que se processaram em seu interior ao longo da História. Convém, pois, “cortar” o emaranhado de “nós” que gira em torno dessas circunstâncias, motivo pelo qual é oportuno, para formar o sujeito educativo, é preciso compreender as relações “ocultas” que constroem regimes de verdade<sup>1</sup> sobre o sistema sexo-gênero, o que ajuda a perceber os porquês das normatizações culturais e dos padrões sociais (im)postos, principalmente no momento político atual do Brasil.

Por isso, processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos podem suscitar o entendimento de si, do outro e da realidade sobre as coisas no mundo, o que implica dizer que a formação do sujeito histórico condiz com a percepção sobre discursos de saber que, por sua vez, produzem “verdades”<sup>2</sup> sobre o corpo, a mente, o pensamento, o comportamento, as ações e o controle de tudo isso em relação à vida. O caráter consciente sobre si respalda-se na compreensão histórica do sujeito que pensa e age para além dos controles (im)postos, o que faz da pessoa protagonista de si mesma diante de sua emancipação.

De acordo com Foucault (1999a), a escola, a família, a religião e a ciência são instituições que detêm discursos de saber/poder que funcionam como disciplinadoras da sociedade. A educação teria lugar privilegiado nessa construção de discursos, pois, quando algo é proferido por determinada instituição que detém esse caráter de saber/poder, ele é naturalizado como verdadeiro, logo, social e culturalmente concebido como “natural”.

Isso implica dizer que, no decorrer do processo histórico, essas instituições contribuíram e ainda contribuem para criar “regimes de verdade” sobre as coisas no mundo, através de discursos de saber/poder. A depender da época, do lugar e de por quem o discurso é

---

<sup>1</sup> Sistemas de poder que produzem discursos, padrões e normas, que são naturalizados como verdadeiros na esfera social (FOUCAULT, 1998).

<sup>2</sup> “[...] conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1998, p. 14).

proferido, instituem-se padrões de normatividade do que é “lícito” e “ilícito”, “normal” e “anormal”, o que contribui para criar padrões, tanto para a sexualidade quanto para o gênero.

Durante o Século XIX, conhecido com século da Ciência, o discurso médico, por exemplo, construiu “verdades” para a sexualidade (sem neutralidade) que atendiam a certas questões culturais, ideológicas e econômicas de sua época, criando proibições, anormalidades, patologias etc. (FOUCAULT, 1999b).

Em relação ao gênero, não foi diferente, pois o discurso de “verdade” esteve presente até mesmo em relação à própria construção do significado de gênero como sinônimo de sexo biológico. Mas, sexo e gênero teriam significados diferentes? O significado de gênero é bem mais complexo, porque envolve as “construções histórico-culturais”, ao longo dos anos, perpetradas sobre o sexo biológico, ou seja, o que nos torna homens ou mulheres são os padrões que são construídos para cada sexo ligado à biologia e as características fisiológicas que qualificam o “macho” e/ou a “fêmea”, apesar de haver estudos que defendem que até mesmo o sexo é uma construção histórico-cultural (DINIS, 2013).

Butler (2018) defende que tanto o sexo quanto o gênero são construídos culturalmente. Para a autora, os corpos dos sujeitos são formados por significações que se constituem em meio às relações sociais. Por isso, “se o gênero é o significado cultural assumido pelo corpo sexuado, e se esse significado é codeterminado por diferentes atos culturalmente percebidos, não nos parece ser possível, dentro dos termos da cultura, apreender o sexo de forma separada do gênero” (BUTLER, 2018, p. 8).

Sendo assim, o sistema sexo-gênero se constitui em meio às relações de poder criando e instituído normas e padrões sobre o sexo, o gênero e a sexualidade, naturalizando verdades e um ideal de corpo que se configurou a partir do binarismo homem/mulher. Partindo desse cenário, esta pesquisa objetiva *analisar os regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero em livros didáticos do Ensino Médio, especificamente no ensino de História em João Pessoa – PB.*

A ideia da pesquisa surgiu com o despertar de nosso interesse, pois, como professora de História, percebemos que a escola e, mais precisamente, o ensino de História, privilegiam determinados discursos em detrimentos de outros.

Assim, esta pesquisa é sobremaneira importante para nossa qualificação docente, ou seja, como profissional da Educação comprometida com o aprendizado e a formação humana. Além disso, a proposta da investigação também é relevante para o programa do PROFEPT, que visa a uma formação omnilateral do ser humano, uma formação integral a partir da

compreensão de sua realidade e das construções que se operam na sociedade, através do processo histórico, suscitando a consciência histórica.

Portanto, entender as relações de saber/poder que se processam na sociedade contribui não só para a formação de cidadãos críticos e atuantes como também para a quebra e/ou destituição de “verdades” (preconceitos) encrostadas que foram e/ou são estabelecidas e que trazem consequências, na maioria das vezes, violentas para os/as que não se enquadram nos preceitos estabelecidos por tais discursos. É preciso que a educação esteja comprometida com a formação de sujeitos que compreendam o outro e as diferenças intrínsecas à condição humana, incluindo a diversidade de identidades de gênero e as condições sexuais. Portanto, é entendendo como se processam as identidades e o respeito às diferenças que é possível romper com regimes de verdades através da percepção dos interesses que os geram e os alimentam e que, muitas vezes, servem para reificar e coisificar o sujeito, e não, para uma educação com mais equidade de direitos para todas e todos.

### 1.1 ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA

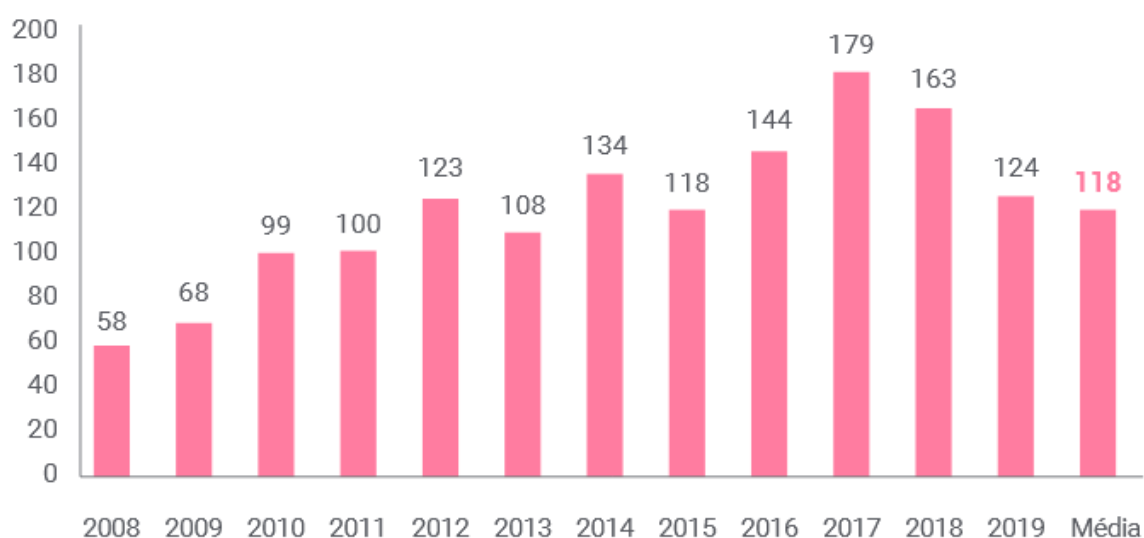
As discussões a respeito de gênero e de sexualidade têm crescido consideravelmente no Brasil. A partir dos anos 2000, intensificou-se a criação de políticas públicas que abarcam diversidade sexual e de gênero. Entre tais conquistas, podemos citar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), o Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010), que já está na 3ª. atualização, e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2013-2015). Mas, infelizmente, essas políticas ainda parecem encontrar barreiras no que diz respeito aos seus resultados, pois as estatísticas relativas às práticas de violência e preconceito ainda são alarmantes (ALVES, 2013).

O Brasil está em primeiro lugar entre os países que mais assassinam travestis e transexuais no mundo. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2017), o número chega a ser três vezes maior do que no México, que está em segundo lugar.

Infelizmente, o Brasil segue na liderança no ranking dos assassinatos de pessoas Trans no Mundo, conforme publicado no último relatório da *Transgender Europe* (TGEU), instituição que monitora os casos de assassinatos de pessoas Trans pelo mundo, a partir de dados coletados pela mídia, todavia o número de ocorrências desse tipo pode ser ainda maior, devido ao elevado índice de subnotificação (ANTRA, 2018).

No ano de 2017, de acordo com casos notificados<sup>3</sup>, cerca de 179 pessoas, entre travestis e transexuais, foram assassinadas no Brasil (ANTRA, 2017). Já em 2018, houve uma pequena queda, 163 casos. Além disso, de acordo com o dossiê de assassinatos de travestis e transexuais de 2018, apenas 9% dos suspeitos foram presos, contabilizando 15 prisões (ANTRA, 2019). Em 2019, foram 124 casos registrados, mas esse número pode ser bem maior, visto que a catalogação é realizada com base nos noticiários, o que significa dizer que muitas pessoas são assassinadas, mas os crimes não chegam, ao menos, ao conhecimento público. Nesse caso, a diminuição do número de casos se justifica pelo alto índice de subnotificação das ocorrências, devido, muitas vezes, à forma como os casos que envolvem pessoas LGBTQI são tratados, como o próprio ocultamento da identidade de gênero das vítimas (nome social, no caso de pessoas transgênero), por exemplo, o que dificulta ainda mais o controle dos casos (ANTRA, 2020). Todavia, é importante frisar o empenho e a dedicação do Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) e da ANTRA, entidades que uniram forças para catalogar os dados com mais eficiência.

**GRÁFICO 1:** Dados dos assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2008 e 2019



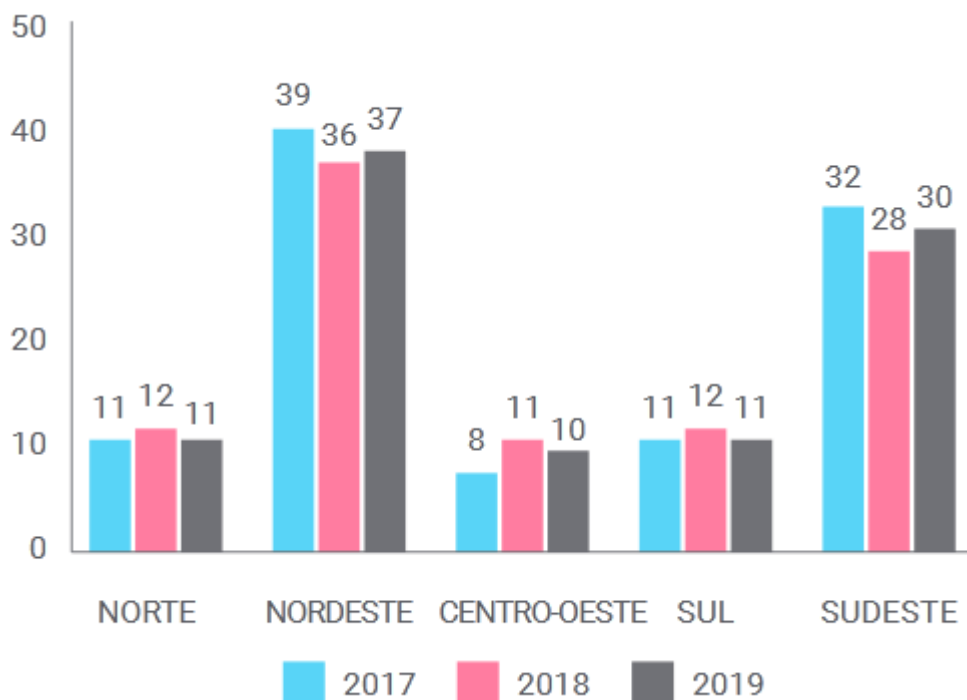
**FONTE:** Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais em 2019 (ANTRA, 2020)

<sup>3</sup> No Brasil, os números alarmantes sobre violência/assassinatos de pessoas que morrem em decorrência de sua condição sexual e/ou de gênero podem ser maiores do que os registros oficiais, porque muitos casos são enquadrados por outros motivos que não homofobia/transfobia. Em muitas circunstâncias, as investigações não são aprofundadas, e as subnotificações podem mascarar ainda mais a real conjuntura.

Convém enfatizar que, apesar da aparente diminuição nos casos, o Brasil ainda é o que mais mata pessoas trans. Em relação a outros países da América Latina, o número de assassinatos no Brasil ainda é preocupante.

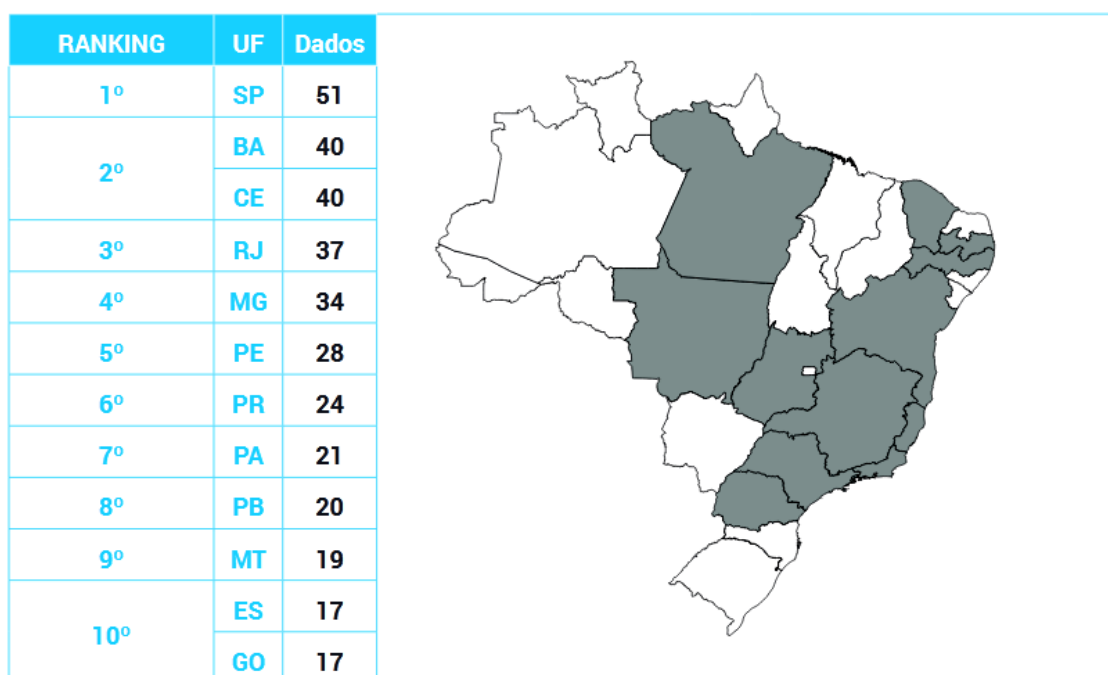
A ANTRA (2020) dispõe de dossiê por região e por Estado, especificamente, e chama a atenção o fato de o Nordeste ser uma das regiões que mais matam pessoas trans. Nos últimos três anos, a Região Nordeste vem liderando os índices de assassinatos, seguida pela Região Sudeste e, em terceiro lugar, pelas Regiões Sul e Norte (ANTRA, 2020).

**GRÁFICO 2:** Assassinatos de transexuais por região em porcentagem (%) – Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil de 2017 a 2019



**FONTE:** ANTRA (2020)

No que diz respeito ao *ranking* de assassinatos de pessoas trans por Estado, nos anos de 2017, 2018 e 2019, São Paulo liderou, com 51 assassinatos, seguido pela Bahia e pelo Ceará, com 40 casos, e, em terceiro lugar, o do Rio de Janeiro, com 37 casos. A Paraíba se destaca, em oitavo lugar, por ser um dos dez estados que mais assassinam pessoas trans, com 20 casos (ANTRA, 2020).

**FIGURA 1:** Ranking dos 10 estados que mais vêm assassinando pessoas trans no Brasil nos últimos três anos

FONTE: ANTRA (2020)

Em um país onde se matam tantos travestis e transexuais e a violência nas ruas, em casa e na escola é uma constante, a urgência em discutir sobre gênero e sexualidade é premente. Para tanto, os poderes públicos, juntamente com as escolas, deveriam criar maneiras de combater essa violência e debater sobre questões ligadas à sexualidade, direcionando o seu olhar para o combate ao preconceito, e criar mecanismos de valorização das diferenças, ratificando e acentuando até mesmo o que já está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como “inclusão social” e “fortalecimento dos direitos humanos”, contribuindo para o desenvolvimento ético e moral do ser humano (ALVES, 2013).

Mas, no âmbito educacional, discutir sobre gênero e sexualidade ainda é tabu, o que acaba, conseqüentemente, influenciando a forma como os sujeitos são tratados no próprio ambiente escolar. Apesar da luta de entidades como a ANTRA, o movimento LGBTQI<sup>4</sup> (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *Queers* e intersexo), o movimento feminista, entre outros, há barreiras que se tornam evidentes sobre essas discussões.

As próprias ações do Governo Federal, como o Plano Nacional da Educação (PNE), por exemplo, que é desenvolvido com base em 20 metas, entre elas, a promoção de valores éticos, o respeito à diversidade e aos direitos humanos não desenvolve, de forma clara,

<sup>4</sup> Sigla que será adotada ao longo do trabalho.

estratégias que estejam ligadas diretamente ao combate à LGBTQIfobia<sup>5</sup> entre outras formas de discriminação relativas à identidade de gênero e à orientação sexual. Basicamente, quando se trata de diversidade no PNE, as discussões giram em torno de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e/ou níveis de superdotação (BRASIL, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente, a do ensino médio, é um dos principais planos do governo que engloba os temas que servirão de alicerce para os conteúdos que cada disciplina abordará. O documento traz, entre as competências das Ciências Humanas, mas de forma abrangente, a discussão sobre o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito, à violência e à desigualdade, mas não expõe, de forma direta, questões sobre gênero e sexualidade (BRASIL, 2017). Entretanto, é importante destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 (DCNEM), em cujo art. 27, inciso XV, traz propostas pedagógicas que as instituições de ensino devem atender, como a

promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2018).

Mas, essas propostas pedagógicas enfrentam forte represália de vários âmbitos que já vem, há anos, formando uma verdadeira barreira para a implementação das discussões sobre sexualidade e gênero na escola, como o programa intitulado ‘Escola sem Partido’ de 2004, que vem suscitando debates por meio de projetos, como por exemplo, o Projeto de Lei (PL) 7180, de autoria do Deputado Erivelton Santana (Partido Patriotas- PATRI), de 2014. Tal projeto visa alterar a LDB 9.394/96, incluindo o “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (BRASIL, 2014, p. 2). Desde o ano de sua apresentação, o projeto ‘Escola sem Partido’ vem sendo constantemente posto em debate na Câmara, gerando um verdadeiro embate de posicionamentos. O problema é que, além de o projeto se mostrar uma verdadeira “caça às bruxas” em relação aos/as professores/as, fere o direito de cátedra, apresenta uma série de medidas que deixam a cargo dos pais e dos responsáveis assuntos de que a escola deveria participar, utilizando o termo “ideologia de gênero” para impedir reflexões/discussões sobre gênero e sexualidade na escola.

---

<sup>5</sup> Preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queers* e intersexo.

Segundo Miskolci (2017), o termo “ideologia de gênero” nasceu no interior da Igreja Católica, cujos ideais religiosos foram abalados com os avanços sexuais e reprodutivos que começaram a se configurar a partir dos anos 90. Desde então, o termo vem sendo constantemente evocado para se referir a uma ideia de “doutrinação” e à desestruturação do ideal de família tradicional.

Assim, a “ideologia de gênero” foi criada para desconfigurar as crescentes conquistas dos direitos reprodutivos das mulheres e de grupos que começaram a colocar em xeque o padrão heterossexual vigente, indo além das determinações sexuais e de gênero, como, por exemplo, homossexuais, bissexuais, transgêneros, transexuais, entre outros.

No Brasil, o termo “ideologia de gênero” está fortemente atrelado ao projeto ‘Escola sem partido’, no qual é sempre suscitado pelos seus defensores, como a bancada evangélica na Assembleia Legislativa, para impedir as discussões sobre gênero e sexualidade na escola, acusando os/as professores/as de “doutrinadores” e de estarem praticando a “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos” (MISKOLCI, 2017, p. 730).

É em meio a essas determinações que o projeto ‘Escola sem Partido’ vem sendo constantemente reelaborado, como na PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB), que “inclui entre as Diretrizes curriculares Nacionais o programa Escola sem Partido” (BRASIL, 2015, p. 1). Essa versão demonstra-se bem mais detalhada do que a primeira, pois traz vários deveres que os/as professores/as devem seguir e expõe o que se propagou durante a campanha política de 2018 como “doutrinação” por parte de professores/as em relação aos/as estudantes, a partir de sua didática e metodologia de ensino.

Desde 2014, diversas câmaras legislativas de várias cidades do Brasil criaram Projetos de Lei nos moldes da PL 7180/2014. Destacamos, na Paraíba, os municípios de Picuí e Campina Grande, cujas leis foram aprovadas baseadas no projeto ‘Escola sem Partido’.

No município de Picuí-PB, o PL de número 008/2015, de autoria do vereador Joaquim Vidal de Negreiros Filho, “criou, no âmbito do sistema de ensino do município de Picuí, o ‘Programa Escola sem Partido’” (PICUÍ, 2015, p.1). A PL também traz um discurso contrário à ideia de “doutrinação ideológica” e destaca a justificativa do projeto.

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral -- especialmente moral sexual, por vezes incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais (PICUÍ, 2015, p. 4).



Apesar de ser mostrado um projeto de lei baseado no projeto ‘Escola sem Partido’, o termo ‘ideologia de gênero’ não é citado no corpo do texto. Entretanto, há uma preocupação com a “moral” dos alunos, como se estivesse sendo constantemente ameaçada, e os/as professores/as e a escola seriam seus articuladores, reafirmando também um ideal de “caça às bruxas”. O projeto foi aprovado pela Câmara Municipal, mas vetado pelo Prefeito Acácio Araújo.

Já no município de Campina Grande, o atual Prefeito, Romero Rodrigues, sancionou, em 3 de julho de 2018, a Lei 6.950, cujo foco são o controle e a vigilância dos livros didáticos e paradidáticos dos sistemas de ensino público e privado, que, porventura, tragam conteúdos “impróprios” à faixa etária das crianças e dos adolescentes. “Essa lei define parâmetros a serem seguidos para coibir exposição de crianças e de adolescentes na rede de ensino a materiais, atividades, exposições ou quaisquer elementos análogos impróprios a sua faixa etária...” (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 24).

A lei ainda se utiliza do Pacto de San José da Costa Rica<sup>6</sup> e do ECA (Estatuto da criança e do adolescente) para defender o princípio de que a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e que cabe ao Estado protegê-la. Para tanto, em seu art. 4º, considera materiais “impróprios” os que “contenham imagens ou mensagens sexuais com conotação intencionalmente erótica, obscena ou pornográfica, material relacionado a ideologia de gênero e os que assim vierem a ser considerados pelos pais, pelos curadores ou pelos responsáveis (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 23).

Ao analisar a lei, vemos que tem um forte caráter conservador e elenca o termo ‘ideologia de gênero’ como forma de impedir os debates sobre sexualidade e gênero na escola. Esse termo, como já foi discutido, é constantemente empregado com esse propósito. Mas, a educação não se pretende libertadora? E o fortalecimento e a defesa dos direitos humanos previstos pela LDB (1996), a BNCC (2017) e o PNE (2015)? Como combater o preconceito contra a comunidade LGBTQI se as discussões sobre sexualidade e gênero vêm sofrendo tantas proibições, principalmente no âmbito escolar? Essas inquietações vêm ganhando a cena nas escolas e nas universidades, em congressos científicos e entre grupos de professores/as preocupados/as com a dinâmica da sala de aula e com a complexidade de sua própria missão como agentes da educação. Tais indagações sintetizam o papel da educação e dos processos de ensino-aprendizagem diante de suas próprias responsabilidades e

---

<sup>6</sup> Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969.

angularizam as distorções legais sobre tais papéis, cuja base legal invade e tenta colonizar o que os processos educativos têm de mais valioso: a liberdade de refletir criticamente.

É necessário discutir sobre gênero e sexualidade na escola, pois ela é uma instituição que acaba criando e propagando certo padrão a ser seguido - o do patriarcado e suas distintas articulações a partir do machismo e da heterossexualidade compulsória<sup>7</sup>. Logo, qualquer um que não se adéque a esses padrões seria excluído, seriam os “anormais”, os “desviantes”. Por causa disso, o sistema educacional ainda é fortemente influenciado pelo modelo heterossexista<sup>8</sup>, o que se torna um grande desafio para propostas pedagógicas atinentes ao princípio do respeito ao outro, isto é, a uma educação pelas diferenças.

Miskolci (2012) também reitera o fato de o sistema educacional brasileiro ser fortemente fundamentado no heterossexismo, e um exemplo citado pelo autor são os livros didáticos, cuja maioria só traz casais formados por homens e mulheres como ideal de família. Para o autor, a própria produção científica ainda é desenvolvida por uma classe dominante branca e heterossexual, cujas questões relacionadas à sexualidade e ao desejo ainda são tratadas numa “perspectiva de saúde pública”. Não é de se espantar que a maioria dos assuntos ligados à sexualidade na escola atrelam-se, basicamente, às discussões sobre doenças sexualmente transmissíveis e/ou gravidez na adolescência.

Nardi e Quartiero (2012) fazem um estudo sobre o projeto de formação de professores “Educando para a Diversidade”, realizado pela ONG Nuances, na cidade de Porto Alegre-RS, desenvolvido no ‘Programa Brasil sem homofobia’, do Ministério da Educação. Direccionam seu olhar para o âmbito escolar, mostrando a importância que a educação desempenha nos assuntos ligados à diversidade sexual, pois a escola seria o lugar por excelência de formação de seres humanos críticos e intelectualmente preparados para se relacionar socialmente, entendendo o mundo no qual vivem. Para os autores, ao mesmo tempo em que a escola é esse espaço de discussões, desempenha outro papel, o de uma instituição que enquadra e normatiza lugares, criando imagens do que deveria ou não ser seguido, do “normal” e do “anormal”. Foram detectados na fala dos professores que participaram do projeto muitos problemas em se trabalhar questões ligadas à sexualidade, em especial, à orientação sexual, pois o modelo sociocultural vigente impõe a heterossexualidade como a única condição sexual e familiar “correta” a ser seguida, é o modelo naturalizado como “normal”.

---

<sup>7</sup> Naturalização da heterossexualidade como única expressão da sexualidade.

<sup>8</sup> Parte da prerrogativa de que todos/as são heterossexuais, e que qualquer tipo de orientação que não se encaixe nesse padrão deve ser excluído.

Em 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluíram a orientação sexual no currículo como um tema transversal, mas a maior parte das discussões sobre sexualidade é basicamente sobre DST/AIDS e não há uma preocupação em discutir sobre orientação sexual como quebra de preconceitos e estereótipos, já que a homossexualidade e a bissexualidade até são citadas, mas de maneira inexpressiva, e a transexualidade sequer é citada (BRASIL, 1997).

As discussões sobre gênero e sexualidade na escola parecem ainda estar fortemente imbricadas no discurso da Ciência, não se distanciando do que Foucault (1999b) chama de *scientia sexualis*, em que se apodera das “confissões” do sexo para criar normatizações. A escola é um lugar onde pouco se discute sobre sexualidade, e quando se discute, é sobre saúde ou higiene, o que leva a questões sobre gênero e sexualidade para um campo biológico, como se fossem separadas da Sociologia, da História etc.

Soares (2015) também critica como a sexualidade e as relações de gênero são tratadas no meio escolar, mais precisamente, no ensino de História. A autora percebe até mesmo a exclusão das discussões sobre as mulheres no processo histórico, que, apesar da luta do movimento feminista e das mudanças na historiografia, a História insiste em escanteá-las. Mas não são só as mulheres que sofrem esse “esquecimento”, mas também todo/a aquele/a que não se limita às fronteiras do heterossexismo.

Tentando apenas localizar a problemática nas aulas de História – embora desesperadamente compreenda que minha fala se amplia para o todo pedagógico do projeto político de nossa sociedade – a normalização da heterossexualidade é uma força coercitiva presente nos discursos do saber histórico. Somos moldados e enjaulados pelas barreiras de um próprio sistema que reiteradamente nos afirma que não podemos fazer tais discussões em sala de aula. O sistema diz também que isso não é História, que incentivará os alunos e as alunas a serem anormais, não é coisa de Deus, é antinatural, teremos problemas com os pais, de aceitação das próprias crianças. Vamos nos conformando lentamente em ensinar a História masculinista, heteronormativa e excludente (SOARES, 2015, p. 349).

A História, como campo do conhecimento e como componente curricular formativo, tem uma importante função de analisar e compreender os agentes históricos ao longo dos tempos e de estudar as culturas, as civilizações, as mentalidades e as relações humanas e seus desdobramentos, com o objetivo de construir um conhecimento que não exclua, que não enquadre, pois é através dos estudos dessas relações humanas que percebemos essas construções. Como um dos componentes que fazem parte integrante do currículo escolar, a disciplina ‘História’ deve englobar todos os agentes históricos.

Portanto, com base nesses aspectos, esta pesquisa visa compreender a seguinte questão de pesquisa: *Como se constituem os regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero a partir de livros didáticos do Ensino Médio, especificamente no ensino de História?*

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

- Compreender os regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero a partir de livros didáticos do Ensino Médio, especificamente no ensino de História em João Pessoa – PB.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Mapear os livros didáticos de História adotados no Ensino Médio pela rede pública de ensino técnico-integrado (federal e estadual).
- Averiguar as (im)posições de verdade sobre o binômio ‘sexo’ e ‘gênero’.
- Dimensionar o discurso sobre espectros/expressões de gênero, entre o binarismo e o não binarismo.
- Discutir a respeito das relações de saber/poder sobre o sistema sexo-gênero a partir do conteúdo sistematizado.
- Desenvolver uma sequência didática acerca da reflexão sobre as múltiplas formas de manifestação da sexualidade e das expressões/identidades de gênero para aulas de História no Ensino Médio Integrado.
- Submeter a sequência didática, como produto educacional, à avaliação de pares (professores/as de História).
- Aperfeiçoar a sequência didática depois da avaliação dos pares.

## **2 “DESATANDO NÓS”: METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO**

#### **2.1.1 Quanto à classificação**

Esta investigação se classifica como pesquisa aplicada, pois objetiva, a partir dos dados colhidos, apontar soluções para problemas encontrados em determinada realidade (RODRIGUES, 2007). Com isso, almejamos compreender possíveis entraves que permeiam as discussões sobre gênero e sexualidade na escola, mais precisamente, no ensino de História, tomando como objeto os livros didáticos sobre a matéria adotados por escolas públicas integradas ao Ensino Médio em João Pessoa-PB.

Barros e Lehfelt (2007, p. 93) referem que “a pesquisa aplicada é aquela que o pesquisador é movido pela necessidade de conhecer para a aplicação imediata dos resultados. Contribui para fins práticos, visando a solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. Esse tipo de pesquisa, conforme esclarece Rodrigues (2007), não tem como responsabilidade direta, per se, resolver o(s) problema(s) diagnosticado(s) como resultados da investigação, porém faz parte de suas incumbências apontar as possíveis formas como as (re)adequações no lócus pesquisado podem ser fomentadas com base nos resultados constatados.

Por essas vias, a pesquisa aplicada possibilitou-nos, de certa maneira, lidar/interagir melhor com o objeto na realidade que pretendíamos alcançar, de modo mais incisivo e significativo, o que implica propiciar interpretações mais profícuas sobre o conteúdo dos livros de História no Ensino Médio, sobretudo sobre o sistema sexo-gênero.

#### **2.1.2 Quanto à abordagem**

A abordagem adotada no estudo foi a qualitativa, cujo cunho interpretativo não utiliza como base principal para a coleta/análise, exclusivamente, as técnicas matemático-estatísticas, mesmo que isso não signifique que não as empregue, porém, só não as tem como foco central da pesquisa.

Segundo Gil (2008), a abordagem qualitativa configura-se por seu cunho interpretativo e compreensivo e distancia-se de modelos técnico-padronizados e estatisticamente rígidos no que concerne à coleta/análise de dados, pois possibilita à pesquisa mais liberdade para se

aproximar do objeto e sistematizar o plano interpretativo, na perspectiva de desvendar sentidos/significados. Diferencia-se da quantitativa por caráter subjetivo, pois não precisa, necessariamente, quantificar para se obterem resultados, porquanto seu estilo interpretativo pode elucidar aspectos que, muitas vezes, não podem ser expostos em dados numéricos. Tal abordagem

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Essa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70)

Assim, a pesquisa qualitativa pode nos propiciar mais liberdade no que tange à análise dos dados e revela aspectos que vão além de dados numéricos e estatísticos. Seu foco consiste em compreender a “essência” e/ou a ‘natureza” do objeto de estudo, sem se prender à comprovação de hipóteses anteriormente elaboradas, mas as utilizando como base teórica para analisar os dados. Seu modo de analisar é diferente da quantitativa, que precisa de um número representativo, e sua amostra pode ser pequena e não representativa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

### **2.1.3 Quanto à tipologia**

Em relação ao tipo, a pesquisa é de caráter exploratório, pois visa propiciar uma aproximação primeira com as nuances em torno do objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa não formula hipóteses com o objetivo de testá-las no trabalho, mas tendo em vista pesquisas posteriores buscando aprofundá-la (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Propusemo-nos, inicialmente, a utilizar a pesquisa exploratória para ter uma visão mais ampla do tema aqui apresentado, o que nos possibilitou aproximações mais profícuas com o fenômeno, incluindo sua análise.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, essas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. (GIL, 2008, p. 27)

A pesquisa exploratória proporciona-nos refletir sobre diversas possibilidades que configuram o objeto de estudo e contribui para uma coleta mais significativa dos dados, já que não se prende a um único aspecto (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007). Portanto, a partir da pesquisa exploratória, buscamos compreender bem mais a forma como os conteúdos pertinentes às relações de gênero e sexualidade são socializados em livros didáticos do Ensino Médio, no ensino de História, na rede pública de ensino na Paraíba, através do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e das escolas do Estado conhecidas como Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT), situadas no município de João Pessoa.

## 2.2 UNIVERSO E CENSO

O universo de uma pesquisa tanto pode ser formado por seres animados quanto inanimados, desde que apresentem características em comum (MARCONI; LAKATOS, 2003). Nesse aspecto, o universo desta pesquisa envolve doze (12) escolas técnico-integradas de ensino médio existentes na rede pública (estadual e federal), localizadas no município de João Pessoa – PB, conforme especificadas a seguir:

**QUADRO 1:** Relação das doze escolas (universo da pesquisa) por localização na capital paraibana

<b>REGIÃO</b>	<b>ESCOLA TÉCNICO-INTEGRADA</b>	<b>BAIRRO</b>
<b>Zona Oeste</b>	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	Jaguaribe
	Escola Maria do Carmo de Miranda (ECIT)	Jaguaribe
<b>Zona Leste</b>	Escola Alice Carneiro (ECIT)	Manaíra
	Escola João Goulart (ECIT)	Castelo Branco
<b>Zona Norte</b>	Escola Pedro Anísio Bezerra Dantas (ECIT)	Ipês
	Escola Raul Córdula (ECIT)	Torre
	Escola Olivina Olívia Carneiro da Cunha (ECIT)	Centro
<b>Zona Sul</b>	Escola Daura Santiago Rangel (ECIT)	José Américo
	Escola João Pereira Gomes (ECIT)	Mangabeira
	Escola João Roberto Borges de Souza (ECIT)	Mangabeira II
	Escola Oswaldo Pessoa (ECIT)	Ernani Sátiro
	Escola Manoel Lisboa de Moura (ECIT)	João Paulo II

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Os livros didáticos, apesar de não serem as únicas fontes utilizadas por professores e professoras em sala de aula, ainda representam uns dos principais recursos didático-pedagógicos de socialização do conhecimento na escola. Embora as escolas estaduais listadas pertençam à mesma autarquia, elas podem adotar livros didáticos diferentes, porque, independentemente das recomendações do Estado, a escolha do livro didático é realizada pelos professores e professoras de cada instituição e são utilizados por um período mínimo de três anos.

Em um país diverso, complexo e de dimensões continentais como o Brasil, é preciso reconhecer que cada região, cada município, cada comunidade, cada escola, cada equipe docente, tem uma história peculiar, com suas singularidades e necessidades, impossíveis de conhecer de antemão e à distância. Portanto, cada contexto requer a definição de objetivos e finalidades próprios para as escolhas e usos do livro didático. Respeitando as especificidades escolares de cada realidade [...] (BRASIL, 2017).

Considerando esses aspectos, foi realizada uma pesquisa no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da página do Sistema do Material Didático (SIMAD), sobre as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas Estaduais (ECIT) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), localizados em João Pessoa, no sentido de averiguar os livros didáticos adotados, individualmente, por instituição considerando os pedidos realizados em 2018.

Considerando que investigar as fontes (livros) de todas as escolas seria desproporcional ao tempo da própria pesquisa, utilizamos critérios para selecionar as fontes amostrais, articulados por meio dos seguintes aspectos:

- a) Livros do ensino de História da rede pública (estadual/federal), especificamente de escolas de ensino médio técnico-integradas;
- b) Livros que compunham todo o universo, ou seja, as doze escolas existentes;
- c) Livros do 3º. ano, precisamente, porque é a fase (ano) de mais maturidade escolar e que, via de regra, reflete mais/revisa temas socioculturais com mais veemência, tendo em vista que os/as alunos/as participam, no final do ano, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porta de entrada para o ensino superior no país.

Como base nisso e a partir da busca feita no portal FNDE/SIMAD, constatamos que os livros didáticos escolhidos pelas escolas e que, constituíram as fontes para a coleta dos dados desta pesquisa são os seguintes:

**QUADRO 2:** Relação das escolas com seus respectivos livros de História do 3º. ano

LIVROS	ESCOLA
CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel. <b>Oficina de História.</b> 2.ed. São Paulo: Leya, 2016, v.3	Escola João Pereira Gomes (ECIT)
	Escola Maria do Carmo de Miranda (ECIT)
BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. <b>História:</b> das cavernas ao terceiro milênio. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2016.	Escola Daura Santiago Rangel (ECIT)
	Escola Olivina Olívia Carneiro da Cunha (ECIT)
	Escola Oswaldo Pessoa (ECIT)



BOULOS JÚNIOR, Alfredo. <b>História, Sociedade &amp; Cidadania</b> . 2.ed. São Paulo: FTD, 2016.	Escola Alice Carneiro (ECIT)
	Escola João Goulart (ECIT)
	Escola Manoel Lisboa de Moura (ECIT)
MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Roseane de. <b>História em Debate</b> . 4.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.	Escola João Roberto Borges de Souza (ECIT)
CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. <b>Por dentro da História</b> . 4.ed. Escala Educacional, 2016.	Escola Raul Córdula (ECIT)
ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. <b>Conexões com a História</b> . 3.ed. São Paulo: Moderna, 2016.	Escola Pedro Anísio Bezerra Dantas (ECIT)
	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Por meio das obras mencionadas (livros didáticos de História), utilizadas pelas escolas (3º ano), coletamos os dados, com a pretensão de colher informações sobre como cada livro didático aborda as discussões acerca do sistema sexo-gênero e a forma como edifica regimes de verdade (saber-poder) sobre o fenômeno. Para tal, utilizamos a análise de conteúdo, por meio da seleção de categorias, subcategorias e unidades de análise, no sentido de viabilizar caminhos válidos e sistematizar interpretações profícuas sobre o fenômeno em estudo.

### 2.3 PERSPECTIVA DE COLETA E DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O processo de desenvolvimento de uma pesquisa é algo que requer tempo e dedicação, principalmente no que concerne à sistematização das ideias e à fundamentação teórico-metodológica. Em pesquisas qualitativas, é oportuno definir as categorias que as compõem para que esse processo ocorra de forma estruturada e possibilite que o pesquisador compreenda bem mais as etapas e as nuances que as constituem.

Nessa perspectiva, decidimos utilizar a análise de conteúdo como um dos arcabouços metodológicos para nos auxiliar a definir e a compreender as categorias que fundam a pesquisa, incluindo a perspectiva analítica. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 214), o princípio da análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

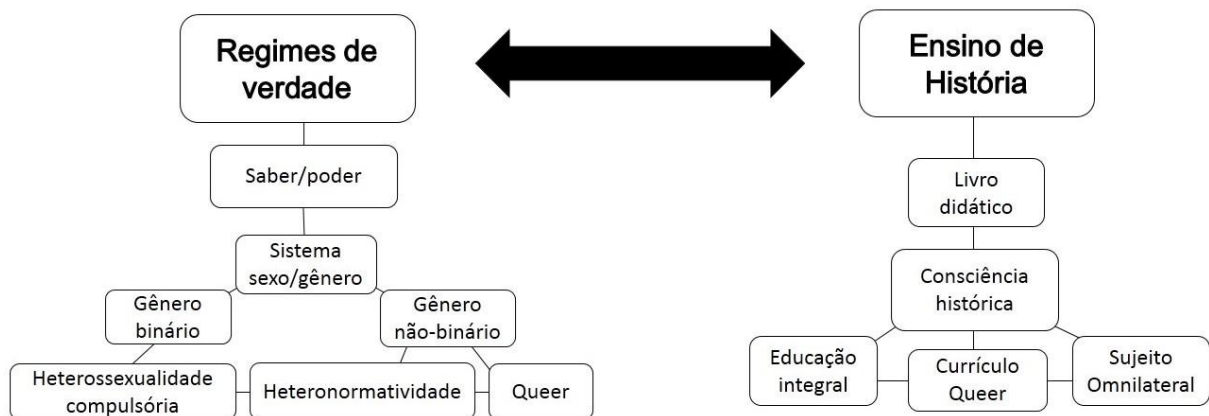
Inicialmente, é preciso fazer o recorte dos conteúdos e agrupá-los em “unidades de análise”, as quais podem ser palavras, temas, expressões etc., desde que se relacionem com o objeto da pesquisa. Em seguida, depois de fazer o recorte dos conteúdos, é preciso definir as

categorias de análise. Laville e Dionne (1999) apresentam três modos de fazê-lo: o modelo aberto, o fechado e o misto. Para esta pesquisa, adotamos o modelo misto, o que nos possibilitou mobilidade e liberdade para, mesmo depois de selecionadas as categorias, modificá-las a depender das vias para as quais o estudo enveredou.

A construção de uma grade mista começa, pois, com a definição de categorias a priori fundadas nos conhecimentos teóricos do pesquisador e no seu quadro operatório. Mas essa grade não tem mais o caráter imutável da anterior, pois, em suas análises e interpretações, o pesquisador não quer se limitar à verificação da presença de elementos predeterminados; espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostram significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las, aperfeiçoar ou precisar as rubricas [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 222).

As categorias foram definidas tendo como base sua relação com os objetivos que almejamos alcançar na pesquisa. Convém lembrar que, por se tratar da escolha do modelo misto, essas categorias não são fixas, o que acarretou algumas alterações no decorrer da construção da pesquisa.

**FIGURA 2:** Modelo de categorias organizadas a partir do modelo misto de Laville e Dionne (1999)



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

O desdobramento das categorias apontadas, inspiradas no modelo de organização a partir do modelo misto de Laville e Dionne (1999), possibilitou a racionalização e, por conseguinte, melhorou a articulação dessas categorias com suas subcategorias e unidades de sentido/análise, cujas premissas ensejaram a forma como os dados foram, sistematicamente, coletados.

A correlação dessas nuances antevê, pois, a maneira como o acesso às fontes (livros didáticos) pôde ser feito, principalmente no sentido de guiar o processo de leitura para desvelar “os ditos” e os “não ditos” que, intencional e ideologicamente, podem constituir, como conteúdos didáticos em História, regimes de verdade (saber-poder) sobre o sistema sexo-gênero.

**QUADRO 3:** Categorias, subcategorias e unidades de sentido da pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
<b>Regimes de verdade</b>	<b>Saber/poder</b>	Patologização do sexo, patriarcalismo, machismo e modelos de família
<b>Sistema sexo-gênero</b>	<b>Gênero binário</b>	Sexo biológico/fisiológico, gênero biológico/cultural, mulher, comportamento feminino, homem, comportamento masculino
	<b>Heterossexualidade compulsória</b>	Orientação sexual, cultura heterossexual
<i>Queer</i>	<b>Gênero não binário</b>	Identidade de gênero, movimentos sociais de gênero, políticas públicas de gênero, transexual/transgênero, diferente, abjeto (“anormal”)
	<b>Heteronormatividade</b>	Homossexualidade ( <i>gay</i> /lésbica), bissexualidade (padrão comportamental hétero), homofobia
<b>Ensino de História</b>	<b>Consciência histórica</b>	Consciência tradicional, consciência exemplar, consciência crítica, consciência genética

**FONTE:** Dados da pesquisa (2019)

Tendo em vista a relação entre as categorias, as subcategorias e as unidades de sentido, coletamos os dados nos livros didáticos por intermédio da interpretação e da compreensão das nuances que pairam no sistema sexo-gênero. Para isso, utilizamos o seguinte método:

**QUADRO 4:** Sistematização da leitura/coleta de dados nos livros de História (3º ano do ensino médio técnico-integrado)

SABER-PODER		
EIXOS	DIREÇÃO	NUANCES DISCURSIVAS
Discute sobre a patologização do sexo?	( ) sim ( ) não	
Aborda discussões machistas e/ou sobre o machismo?	( ) sim ( ) não	
Aborda discussões sobre o patriarcalismo?	( ) sim ( ) não	
Discute sobre modelo(s) de família?	( ) sim ( ) não	
GÊNERO BINÁRIO		

Discute sobre sexo biológico-fisiológico?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Discute sobre gênero biológico-cultural?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Ratifica um ideal de masculinidade?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Ratifica um ideal de feminilidade?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Discute sobre os movimentos sociais de gênero?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Discute sobre políticas públicas de gênero?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
<b>HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA</b>		
Discute sobre condição/orientação sexual?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Ratifica o padrão heterossexual constituinte?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
<b>GÊNERO NÃO BINÁRIO</b>		
Discute sobre identidade de gênero?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Discute sobre os movimentos sociais de gênero?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Discute sobre políticas públicas de gênero?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Discute sobre gêneros não binários?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
<b>HETERONORMATIVIDADE</b>		
Representa a imagem homossexual a partir do padrão de comportamento heterossexual?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Discute/(re)produz homofobia?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
<b>CONSCIÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>		
Fomenta a consciência tradicional?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Fomenta a consciência exemplar?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Fomenta a consciência histórica crítica?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Fomenta a consciência genética?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Em virtude de tudo isso, por meio das informações coletadas/interpretadas com base nos livros didáticos de História (3º. ano do Ensino Médio técnico-integrado), foi desenvolvida, como produto educacional resultante, uma sequência didática, cujo intuito é de vislumbrar uma abordagem didático-pedagógica sobre o sistema sexo-gênero, a fim de ir além dos limites biológico-fisiológicos e dos domínios compulsórios do poder dominante que arquiteta discursos velados/explicitos sobre o que lhe convém em relação ao sistema sexo-gênero.

## 2.4 ESBOÇO DO PRODUTO EDUCACIONAL: DO PLANEJAMENTO À AÇÃO NO ENSINO

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e um dos requisitos para concluir o Mestrado Profissional na área de ensino, criamos, como produto educacional, uma sequência didática que possa auxiliar os/as professores/as nas aulas de História, como uma alternativa pedagógica para compreender a complexa teia ideológica e de múltiplos sentidos que envolvem a legitimação governamental nos conteúdos pedagógicos sobre o sistema sexo-gênero e suas construções subjetivo-históricas, sejam elas consideradas “normais”, porque normalizadas, e/ou abjetas, porque execráveis pelos padrões culturais impostos socialmente.

Segundo Zabala (1998), as sequências didáticas articulam-se tendo como base os objetivos que se almejam alcançar, e é por meio deles que se desenvolve a metodologia oportuna para socializar determinados conteúdos.

*As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir (ZABALA, 1998, p. 20).*

Conforme já registrado, com a pretensão de auxiliar fomentar uma educação integral que vise à formação do sujeito histórico-crítico, na perspectiva de compreender as relações de poder e as construções socioculturais que permeiam a realidade, criamos uma sequência didática sobre o sistema sexo-gênero, no contexto do ensino de História, para além das informações que se limitam à dimensão biológico-fisiológica (corpo humano), reprodutiva e/ou relacionadas a doenças sexualmente transmissíveis (DST), circunstâncias comuns que, muitas vezes, circunscrevem e limitam o conteúdo de ensino sobre o sistema sexo-gênero.

Para tanto, a coleta e análise do conteúdo disposto nos livros didáticos tornaram-se essenciais para, a partir destes, avaliarmos como o fenômeno vem sendo disseminado ao sujeito educativo no Ensino Médio, sobretudo no atual momento em que a palavra “gênero” vem sendo atacada como estratégia político-religiosa e/ou silenciada por documentos normativos, a exemplo da BNCC etc.

O ambiente escolar, especificamente a sala de aula, é formado por realidades complexas a partir das quais personalidades, comportamentos, formação de (sub)grupos etc, compõem a dinâmica das relações subjetivas e sociais. Não é difícil supor que a característica intrínseca da diferença, como condição natural da existência, torna-se um dos ingredientes a partir do qual se incita a divergência em sua fase limite: a intolerância. Como microcosmo que reflete a realidade macroconjuntural em que está inserida, a sala de aula tem se constituído, atualmente, em um cenário de múltiplas formas de violência entre seus atores, incluindo o/a docente. Além disso, historicamente, uma das categorias que mais têm sofrido com formas de violência (simbólica/explicitas) na escola tem sido as pessoas homossexuais (*gays/lésbicas*) e/ou àquelas que se desprendem do binarismo de gênero, isto é, que se desgarram do sistema sexo-gênero biológica-culturalmente imposto, como, por exemplo, pessoas transgênero e transexuais.

Assim, é conhecendo e desconstruindo imagens preestabelecidas que visamos, com isso, contribuir para a dissolução de discursos que apregoam, velada ou explicitamente, as verdades e seus regimes de poder sobre a identidade e as expressões de gênero.

A partir desse olhar, a sequência didática preterida fundou-se, da forma como pensamos sua ideação, na tipologia de conteúdos proposta por Zabala (1998). O autor discute sobre diferentes tipos de conteúdo utilizados em uma sequência didática, visando a determinados aspectos educacionais, quais sejam: os conteúdos factuais; os conteúdos conceituais; os conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais.

**QUADRO 5:** Tipologia de conteúdos em sequência didática

Conteúdos factuais	Acontecimentos, dados, fatos, fenômenos, códigos etc.
Conteúdos conceituais	Conjunto de fatos, objetos, símbolos, situações que descrevem relações etc.
Conteúdos procedimentais	Regras, técnicas, métodos, estratégias etc.
Conteúdos atitudinais	Valores, atitudes, normas etc.

**FONTE:** Adaptado de Zabala (1998)

Tendo como base os tipos de conteúdo explanados no quadro, Zabala (1998) discute que, ao desenvolvemos uma sequência didática que promova uma relação entre tais conteúdos, estaremos mais próximos de uma formação integral, visto que uma sequência que não fique presa somente a um ou dois tipos de conteúdo possibilitaria uma reflexão mais crítica da realidade, proporcionando não só a compreensão de conceitos e/ou regras e leis, mas a formação de atitudes e de sujeitos mais cooperativos e tolerantes.

Então, criar uma sequência didática bem estruturada em que se articulem conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, poderá incidir na ideação da consciência histórica crítico-genética (RUSEN 2001; 1992), como dimensão da formação integral, como a utopia de uma formação omnilateral, propiciando a compreensão do outro e de si próprio como sujeitos protagonistas das (trans)formações identitárias e socioculturais necessárias.

Aqui, o produto foi desenvolvido com base no conteúdo sobre o sistema sexo-gênero em livros didáticos de História (3º ano) de escolas de ensino médio técnico-integradas da rede pública (estadual e federal), localizadas no município de João Pessoa-PB. Por meio da coleta de dados sobre o que se fala e o que se omite a respeito do sistema sexo-gênero, apreendeu-se como os conteúdos e as atividades podem, como alternativa à pedagogia tradicional e contrária à ideologia política de contenção arbitrária da atualidade, processar-se na sequência didática.

A perspectiva foi de criar um produto educacional que proporcione abordar (e não se furtrar) o tema no ensino de História, utilizando recursos didático-metodológicos possíveis, como mídias digitais, textos, imagens, documentários, entre outros recursos que fomentem a compreensão a partir do debate incidente.

A sequência didática foi encampada em 11 aulas, especificadas com base na tipologia de conteúdos de Zabala (1998), conforme veremos a seguir.

**QUADRO 6:** Sequência didática baseada na tipologia de conteúdos de Zabala (1998)

<p><b>Conteúdos factuais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conteúdos factuais, como o próprio nome já sugere, caracterizam-se a partir de fatos e acontecimentos que compõem a sequência didática e servem como alicerce para as discussões. Nessa perspectiva, selecionamos fatos e momentos históricos que suscitam debates sobre o sistema sexo-gênero ao longo da história, destacando, também, sujeitos que foram e/ou são estigmatizados e perseguidos por não se enquadrarem nos padrões normativos impostos, especificamente em cada época histórica.</li> <li><b>a)</b> Na primeira unidade, intitulada “<i>O nó da sexualidade</i>”, são articulados os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma síntese histórica sobre a constituição da sexualidade no Ocidente, perpassando pela antiguidade e pela influência da cultura judaico-cristã para a mudança na percepção da sexualidade ao longo dos tempos.</li> <li>- O discurso médico-científico no Século XIX, culminando na criação de patologias para as expressões da sexualidade que se distanciavam do padrão heterossexual, posto como “normal”.</li> <li>- A compreensão sobre heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade.</li> <li>- Os movimentos sociais que eclodiram com mais efervescência a partir dos anos 60, a exemplo do movimento <i>gay</i>, destacando fatos históricos, tais como a revolta de <i>Stonewall</i>, ocorrida em Nova York, em 1969.</li> <li>- A influência do patriarcalismo para criar um único modelo de família, a dita “família tradicional”.</li> <li>- As conquistas, tais como a retirada da homossexualidade como patologia pelo Conselho Nacional de Medicina, em 1985, e da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 17 de maio de 1990, data essa que levou à criação do dia de combate à homofobia, em 2010.</li> </ul> </li> <li><b>b)</b> Na segunda unidade, intitulada “<i>O nó do gênero</i>”, destacam-se os seguintes</li> </ul>
----------------------------------	--

	<p>encadeamentos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A construção histórica do binarismo de gênero, destacando como os padrões de <i>masculinidade</i> e <i>feminilidade</i> foram edificados no seio social, evidenciando as consequências de tais modelos, a exemplo das diferentes formas de violência contra os sujeitos históricos não normativos.</li> <li>- O feminismo e a desestabilização do machismo estrutural.</li> <li>- O movimento/teoria <i>Queer</i>.</li> </ul>
<b>Conteúdos conceituais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referem-se aos conceitos que serão discutidos ao longo das aulas. Para tanto, os fatos e acontecimentos foram associados aos seguintes conceitos: sexualidade, sexo, gênero, gênero binário, heterossexualidade compulsória, gênero não-binário, heteronormatividade, feminismo, machismo, orientação sexual, homofobia, patriarcalismo, identidade de gênero, ideologia de gênero.</li> </ul>
<b>Conteúdos procedimentais</b>	<p><b>a)</b> A primeira unidade, “<i>O nó da sexualidade</i>”, é constituída pelos seguintes momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiro momento:</li> <li>- Formação de <i>word cloud</i> a partir de 3 características sobre sexualidade por meio da plataforma digital <i>Mentimeter</i>.</li> <li>- Leitura e fichamento do <i>e-book</i> “<i>Gênero e sexualidade na escola</i>”.</li> <li>- Segundo momento:</li> <li>- Aula expositiva dialogada sobre o processo histórico-cultural de constituição da sexualidade, no Ocidente, movimentos de luta e representação.</li> <li>- Confecção de cartazes, a partir do documentário “<i>Colorindo: heteronormatividade na cultura escolar do Amapá</i>” e das discussões da unidade, relacionado ao respeito às pessoas que vivenciam a sexualidade de forma não padronizada.</li> <li>- Terceiro momento:</li> <li>- Apresentação dos cartazes.</li> </ul> <p><b>b)</b> Já a segunda unidade, “<i>O nó do gênero</i>”, é formada pelos seguintes momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiro momento:</li> <li>- Dialogo sobre o conceito de gênero por meio do recurso de <i>open ended</i>, disponível na plataforma digital <i>mentimeter</i>.</li> <li>- Segundo momento:</li> <li>- Aula expositivo-dialogada sobre a (des)construção do binarismo de gênero e os movimentos de resistência.</li> <li>- Atividade dinâmica com a utilização de imagens e fichas com palavras impressas ligadas aos padrões de gênero historicamente instituídos.</li> <li>- Terceiro momento:</li> <li>- Produção de texto dissertativo-argumentativo, relacionando as discussões realizadas na unidade ao enredo da revista em quadrinho “<i>Malu: memórias de uma trans</i>”.</li> </ul>
<b>Conteúdos atitudinais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por meio das discussões e da participação dos/as alunos/as, pretendemos fomentar a compreensão sobre a multiplicidade de papéis, atos e representações dos sujeitos históricos sobre sexualidade e gênero, diante de seu tempo, contribuindo para o desenvolvimento da solidariedade e do respeito para com o outro (<i>o diferente</i>), a partir da desconstrução de normas e pré-conceitos, e instigando, assim, a formação da consciência histórica crítico-genética.</li> </ul>

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

No que diz respeito à aplicação da sequência didática em sala de aula – nas aulas de História do Ensino Médio – é feita por meio de imposições deflagradas pela pandemia do Sars Covid-19 (*Coronavírus*), o ProfEPT decidiu, pelas forças das circunstâncias que o mundo enfrenta, que os produtos educacionais desenvolvidos deveriam ser *avaliado por pares*, já que não poderiam ser aplicados pelo fato das escolas estarem fechadas, em virtude do isolamento social.



Por essas vias, a escolha dos/as especialistas que formam a comissão *ad hoc* que subsidiaria a avaliação desse produto educacional (sequência didática) deu-se a partir dos seguintes critérios:

**QUADRO 7:** Critérios de escolha dos/as docentes de História para avaliar a sequência didática como produto educacional

DOCENTE	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO (Titulação)	ÊNFASE DE ESTUDO	TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	INSTÂNCIA DE ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NA PARAÍBA
1	Licenciatura Plena em História	Doutorado em História (História do Norte e Nordeste do Brasil)	Ditadura Militar	9 anos	Rede Pública Federal (principal critério para a participação na avaliação)
2	Licenciatura Plena em História	Mestrado em História (História e Cultura Histórica)	Escravidão na Paraíba	5 anos	Rede pública Estadual e privada (principal critério para a participação na avaliação)
3	Licenciatura Plena em História	Mestrado em História (História e Cultura Histórica)	Cangaço e História das mulheres (principal critério para a participação na avaliação)	4 anos	Rede pública Estadual e privada
4	Licenciatura Plena em História	Mestrado em História (História e Cultura Histórica)	Relações de gênero no direito na Paraíba (principal critério para a participação na avaliação)	6 meses	Rede privada
5	Licenciatura Plena em História	Mestrado em História (Ensino de História) (principal critério para a participação na avaliação)	Livro didático de História (principal critério para a participação na avaliação)	5 anos	Rede Pública Estadual e Privada

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

De acordo com os parâmetros ético-normativos que regem o desenvolvimento da pesquisa com seres humanos, notadamente em Ciências Humanas e Sociais, não se oportuniza identificar os sujeitos que compõem a amostra da investigação. Entendendo que os/as professores/as de História que subsidiam a avaliação desse produto educacional (sequência didática) inserem-se no contexto da pesquisa, então, decidimos que não se faz necessária sua identificação nominal, razão pela qual cada pessoa escolhe seu próprio codinome, isto é, seu *avatar*, o qual será utilizado como codificação pela pesquisa.

Outrossim, uma vez esclarecida a forma como os/as docentes avaliadores/as foram selecionados/as para apreciar o produto educacional (sequência didática), é importante esclarecer que a organização dos conteúdos que compõem a sequência didática, conforme demonstrado acima, foi elaborada com base na coleta/interpretação dos dados nos livros didáticos de História, já que eles subsidiaram o entendimento sobre como os regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero constroem discursos de saber-poder, aspectos que serão discutidos no capítulo a seguir.

### **3 REGIMES DE VERDADE E SISTEMA SEXO-GÊNERO: ARTÍFICES DE SABER/PODER**

#### **3.1 O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS**

##### **3.1.1 As (im)posições da verdade sobre os discursos de poder**

Ao longo do processo histórico, o condicionamento sobre os corpos é mantido pela sistemática de controle/dominação do comportamento, o que implica dizer que as relações de saber/poder agem como disciplinadoras das normas instituídas culturalmente. Essas determinações contribuíram para, ao longo dos tempos, estigmatizar sujeitos com base em seus corpos “anormais”.

Scott (1995, p.10) ressalta que, quando falamos em poder, seria mais oportuno pensá-lo como “constelações dispersas de relações desiguais”, e não, como algo único. Assim, estaríamos mais próximos da visão de poder defendida pelo filósofo Michel Foucault, que assevera que o poder não é um sistema geral de dominação exercido por uma instituição ou grupo, posto que se relaciona à

multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo, que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça e inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as desvantagens e contradições que isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (1999b, pp. 88-89).

Portanto, o autor propõe que o poder não é algo que alguém ou alguma instituição “adquire” ou “compartilha” como se fosse algum bem, mas envolve relações desiguais e móveis que estão em toda parte. Destarte, o poder está presente no cotidiano, nas mediações intersubjetivas, culturais econômicas, sexuais, políticas etc. Não é um dualismo entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos, mas “correlações de forças múltiplas” que se formam nos "aparelhos de produção" como, por exemplo, nas famílias, na escola, na praça, na comunidade, nas instituições públicas e privadas etc. Essas relações de poder não são neutras, são carregadas de intencionalidades que se operam na sociedade, visando atingir algum objetivo que, nem sempre, serve a interesses coletivos. Desse modo, o poder está em

todo lugar e é exercido pelos atores sociais e suas teias de articulações históricas sobre si mesmo, sobre o outro e sobre as coisas no mundo.

Por conseguinte, os discursos não são submissos ao poder ou opostos a ele, mas são instrumentos e efeitos de poder, como também de resistência, porque onde há discursos de poder há de resistência. Sendo assim, o discurso se processa de diferentes formas em relação ao poder, pois, ao mesmo tempo em que o produz, também o controla, expõe, oculta, barra. Não existem discursos de poder que se contraponham uns aos outros unicamente, mas diversas relações de forças que se operam de diferentes formas, até mesmo dentro do próprio grupo. O importante não é compreender as dicotomias, mas quais discursos de poder-saber essas relações produzem e qual meio proporciona essas relações (FOUCAULT, 1999b).

E como o poder é uma correlação de forças múltiplas que se processam na sociedade, é necessário desvelar seus discursos que instituem regimes de verdade. Todo discurso de poder é pautado em um discurso de verdade que o legitima como natural e se constitui em regimes que normatizam comportamentos e práticas criando um caráter ontológico. Um exemplo histórico e significativo disso é o regime que foi instituído sobre a sexualidade, que é um dispositivo de controle dos corpos e estabelece a heterossexualidade como a norma exclusiva através da qual os corpos e os comportamentos devem se constituir.

Nesse processo, várias instituições, como a igreja, o Estado, a família etc., detêm discursos de saber/poder que produzem regimes de verdade para os sujeitos, enquadrando-os em lugares a partir das posições que os corpos ocupam sócio e culturalmente. Entre tais lugares, está a escola que, segundo Foucault (1999b), é uma das "instituições de poder" que se utiliza de "técnicas de poder" como forma de manter o domínio e o controle sobre os corpos. O bio-poder, por exemplo, estaria inserido na escola como regulador da vida, determinando comportamentos e ações. Uma consequência do biopoder é a atuação cada vez mais forte da norma, da lei, que contribui para formar um espaço normalizador. Para que esse poder atue sobre a vida, necessita de mecanismos de controle, de regulação, e a norma caracteriza-se como o "gládio", ou seja, a "arma" através da qual a punição é utilizada contra aqueles que transgredem o que foi instituído.

Bourdieu (2012) também traz importantes contribuições no que diz respeito às instituições que, em diferentes épocas e contextos, criaram distintas formas de dominação social, através das quais, as famílias, a Igreja, a Escola e o Estado agem como reprodutoras de discursos que, entranhados como "verdade", reiteram-se como transcendentais históricos.

Ora, longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são *produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução*, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado (BOURDIEU, 2012, p. 46).

Os regimes de verdade, além de criar e de instituir modelos e estilos de comportamentos pautados em discursos de poder, utilizam a norma como forma de controlar os sujeitos e de dominar os corpos, gerando diversas formas de punição e perseguição para os que, porventura, ultrapassem as fronteiras do que foi constituído como natural.

### 3.1.2 O controle sobre o sexo

O discurso de poder, como já foi discutido anteriormente, institui normas que investem no disciplinamento dos corpos e dos sexos. A partir disso, as relações culturais que se estabelecem, a depender do contexto histórico, sistemas de controle sobre os corpos são efetivados como forma de manter o sexo sob sua vigilância.

Foucault (1999b) discute que, a partir do Século XVII, houve um crescimento, uma proliferação dos discursos sobre o sexo. Essa “explosão discursiva”, como o autor a caracteriza, trouxe uma série de domínios sobre o sexo, determinando quando e onde era permitido ou não falar sobre ele.

Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: a polícia dos enunciados. Controle também dos enunciados: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceu-se assim regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patões e serviçais (FOUCAULT, 1999b, p. 21-22).

Esse controle dos discursos, das palavras e dos enunciados também provocou um efeito oposto, a partir do momento em que houve a “intensificação do discurso indecente”, o que levou também as próprias instituições, detentoras de poder, a multiplicarem os discursos sobre o sexo. A Igreja Católica é uma dessas instituições de controle dos discursos que usava a confissão, por meio da qual os fieis contavam seus segredos mais íntimos, para manter o controle. Essa necessidade de falar sobre o sexo nas confissões não deve ser vista como uma ideia da penitência tradicional, como confessar “as infrações do sexo”, mas da necessidade de falar de si mesmo e de outras pessoas, tudo relacionado ao sexo, ao jogo dos prazeres. A ideia

não era de confessar todos os atos contrários à Lei, mas transformar seu desejo em discurso. Foi durante o Século XVIII que a “colocação do sexo em discurso” fez-se regra para todos. O discurso passava pela censura das palavras, como uma forma de torná-las moralmente aceitáveis para serem proferidas (FOUCAULT, 1999b).

A escola, como instituição histórico-social que influencia e é influenciada pela cultura e pelo Estado, também foi construída como um lugar de controle e normatização de comportamentos com discursos que criam e ratificam modelos. Trata-se de uma instituição determinada por um rigoroso sistema de vigilância, por meio do qual se homologa o que deve ser socializado como saber válido e como é possível adequar as condutas individuais às condições de suas (re)provações. Legitimada pelo Estado, a escola nutre sua missão libertadora, a partir dos processos de ensino-aprendizagem que fomenta a reflexão, ao mesmo tempo em que sofre pelos controles do próprio sistema. Isso significa dizer que falar de sexo na escola tem limites, posto que a dialética de sua existência é o fio condutor de seu próprio funcionamento. Em termos históricos, por exemplo, nos colégios do Século XVIII, através da divisão dos dormitórios, o espaço das salas, da disciplina, tudo era organizado como uma forma de manter o controle e a vigilância sobre as crianças e os jovens (FOUCAULT, 1999b).

[...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas ("moles" ou "duras" — ou, mais próximas da inquietação mítica original, "ressecantes"), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo (BOURDIEU, 2012, p. 104).

Bourdieu (2012) também visualiza a escola como um espaço de contradição, porque insere, em seu próprio meio, questionamentos relativos aos processos de dominação. A partir do momento em que passamos a vislumbrar algumas mudanças, como o aumento do acesso à instrução pelas mulheres, assim como novos modelos de família, a forma como as relações de gênero são percebidas também sofrem alterações, mesmo que ainda perpetue/prevaleça o modelo familiar tradicional.

Atualmente, no Brasil, o discurso conservador contra a reflexão sobre gênero e sexualidade na escola mostra-se cada vez mais evidente e traz, visivelmente, o caráter de controle dos corpos dos/as alunos/as. As razões para tal impedimento parecem claras: a partir

do momento em que a pauta dos debates passa a ser o gênero e a sexualidade, esses discursos de controle se veem ameaçados, e as construções naturalizadas historicamente ganham evidência e passam a ser problematizadas.

Foucault (1999b) chama a atenção para a importância de compreender, no âmbito das relações de poder, não até que ponto o poder repressende os sujeitos, mas a forma do poder que exercido sobre eles. É nessa perspectiva que uma das “punições simples” sobre que o autor discute é a sodomia, a respeito da qual, a partir do Século XIX, criou-se a categoria “homossexual” para designar os sujeitos que praticavam relações sexuais com pessoas do mesmo sexo. A partir de então, o/a homossexual surgiu como personagem e lhe é atribuída uma série de representações que o/a caracterizam como “anormal”. Era o “hermafroditismo da alma”, um sujeito criado tendo como base a mecânica do poder que instituiu condutas e as fixou nos corpos. As consequências foram, e ainda são, sentidas hoje pelos sujeitos que são perseguidos, excluídos, violentados, abusados e que tem o sistema sexo-gênero como base para sua propagação.

Mais tarde, se o sodomita é condenado à fogueira, se o homossexual é considerado um doente suscetível de ser encarcerado ou se o perverso acaba seus dias nos campos de extermínio, é porque eles deixam de participar da natureza humana. A desumanização foi, assim, a *conditio sine qua non* da inferiorização, da segregação e da eliminação dos "marginais em matéria de sexo" (BORRILLO, 2010, p. 44).

A Ciência e a Medicina foram responsáveis, principalmente ao longo dos Séculos XIX e XX, por criar patologias para os corpos que eram vistos como “desvios” da norma. Esse período pode ser caracterizado como o auge do desenvolvimento do pensamento científico. Para manter o sexo sob controle, foi necessário criar, disseminar e instituir discursos de verdade que produziram naturalizações, como, por exemplo, a histerização do corpo da mulher no Século XIX e a AIDS, estigmatizada como “doença gay” durante a segunda metade do Século XX.

Assim, a *Scientia sexualis* pode ser caracterizada como o discurso de verdade criado para controlar o sexo. A sexualidade atrela-se ao discurso científico que, por sua vez, liga-se ao da Medicina, que tinha caráter higienista e que, por meio de um discurso de verdade, buscava eliminar as expressões sexuais que estivessem fora do que era aceitável socialmente. Assim, a respeito do sexo criou-se um discurso de verdade, e o próprio sexo se tornou objeto de verdade:

O importante é que o sexo não tenha sido só objeto de sensação e de prazer, de lei e de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade sobre o sexo tenha tornado algo essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade (FOUCAULT, 1999b, p. 56).

Foucault (1999b) discute sobre dois procedimentos que se desenvolveram ao longo da história para produzir “verdades” sobre o sexo: a *art erótica*, que é característica de sociedades como a Índia, o Japão e Roma, e a *Sientia Sexualis*, que faz parte da sociedade ocidental. Essa última tinha como principal objetivo dizer uma verdade sobre o sexo por meio de um discurso de poder.

A confissão também se insere como produtora de “verdades” sobre o sexo, não mais imposta, como no período medieval, pela Igreja Católica, mas a que proferimos naturalmente sem que, muitas vezes, percebamos. As confissões estão presentes nas relações amorosas e nas familiares, na Justiça, na Medicina, na Pedagogia e em outros campos. De acordo com Foucault (1999b), é na confissão que se ligam verdade e sexo, que servem de suporte para suas manifestações.

Durante o Século XIX, o discurso científico ligou-se à confissão, o que Foucault (1999b) chama de ciência-confissão, e enumera cinco formas por meio das quais a confissão sexual funciona atrelada ao discurso científico. A primeira é através da codificação clínica de fazer falar, que combina a confissão com o exame. A segunda é por meio do postulado de uma causalidade geral e difusa, em que o sexo é “dotado de poder casual”, que provoca as mais variadas consequências. A terceira é através de um princípio de uma latência intrínseca à sexualidade, em que se pretende, por meio da confissão, desvendar a “verdade” sobre o sexo, que se encontra obscuro. A quarta forma é através do método de interpretação, isto é, interpretar o que foi confessado para produzir uma verdade sobre o que, até então, estava oculto. E a última, a quinta forma, é a medicalização dos efeitos da confissão – em que o sexo é visto como propagador de doenças, de patologias - por meio da qual se desenvolveram tratamentos (FOUCAULT, 1999b).

Assim, ao longo do tempo, o controle do sexo processou-se de diferentes formas e por diversas instituições, por meio de discursos de “verdade”. Instituições, normas, discursos, leis etc. fazem parte da ideia de dispositivo de sexualidade discutido por Foucault (1999b), que corresponde a manter os discursos e as práticas sexuais sob domínio e disciplinamento.



### 3.1.3 O dispositivo de sexualidade

O discurso de poder sobre o sexo foi construído historicamente pelo que Foucault (1999b) chama de dispositivo de sexualidade. Foi por meio de estratégias de saber e poder que se constituíram conhecimentos/controles e resistências. Esse dispositivo foi uma criação da sociedade ocidental moderna e possibilitou uma série de domínios e diferentes formas de controle. Seu foco é o corpo, o que ele consome e produz. “O dispositivo de sexualidade tem como razão de se proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de maneira cada vez mais global” (FOUCAULT, 1999b, p. 100-101).

O dispositivo de sexualidade desenvolveu-se pela burguesia, e em cada lugar, processa-se de forma diferente, utilizando instrumentos distintos.

Pode-se se dizer que o dispositivo de sexualidade, elaborado com as formas mais complexas para e pelas as classes mais privilegiadas, difundiu-se no corpo social como um todo. Mas, não recebeu em todo lugar as mesmas formas, nem utilizou em toda parte os mesmos instrumentos [...] (FOUCAULT, 1999b, p. 115).

Para Foucault (1999b), o controle da sexualidade instaurado pela classe dominante não teria o objetivo de atingir a si mesmo, pois foi primeiramente nessa classe em que novos discursos de verdades e poderes se desenvolveram, sem o intuito de renunciar o prazer, mas de beneficiar a própria classe. A burguesia, através de uma tecnologia do sexo, visava proteger e dar longevidade para si.

Para que esse dispositivo também abrangesse a classe proletária, precisou-se de todo um aparato político-administrativo, cujo cuidado advinha da necessidade de fomentar para a própria classe dominante a consciência de que sua vida estava ameaçada. Quando as epidemias e a proliferação de doenças venéreas começaram a chamar a atenção da burguesia, iniciaram-se as políticas de higienização para a classe explorada, que recusava essa imposição. É importante perceber a forma como a sexualidade se processa entre as classes, pois teve efeitos diversos tanto para a burguesia quanto para o proletariado (FOUCAULT, 1999b).

O dispositivo de sexualidade age sobre o sexo moldando os seus corpos, suas práticas e suas expressões, mantendo-os sob controle. A partir desse pressuposto, Foucault (1999b) discute sobre os cinco traços principais de representação comum do poder sobre o sexo:

- a) O primeiro é o *traço negativo*, a relação entre sexo e poder que ocorreria sempre de modo negativo, pois o poder agiria sobre o sexo sempre lhe dizendo não.
- b) O segundo traço seria a *instância da regra*, a partir de que o poder em relação ao sexo dita a lei, ou seja, quando se reduz ao que é permitido ou não, ao que é lícito e ilícito.
- c) No terceiro traço, o *ciclo de interdição* seria o "não toques" e "não consumas". É a ideia de ocultar o sexo, de mantê-lo em segredo, pois ele só funcionaria através de uma "lei de proibição", com o objetivo de fazer o sexo renunciar a si mesmo. "Não apareça se não quiser desaparecer" (FOUCAULT, 1999b, p. 65).
- d) A *lógica da censura* é o quarto traço, no qual existem três formas de interdição: "afirmar que não é permitido; impedir que se diga e negar que exista". Nessa lógica da interdição, o sexo é ocultado, na medida em que sua existência precisa ser negada para que não se prolifere (FOUCAULT, 1999b, p.65).
- e) E, por último, a *unidade do dispositivo*, por meio do qual o poder se faz existir sem importar a instituição em que o exerce, a família ao tribunal, como também não importando por qual meio é exercido, seja por censura, interdição, lei etc. É certo que o poder se organiza de forma jurídica, definindo seus efeitos de obediência. Mas essa concepção jurídica do poder é limitada, primeiro, por "ser pobre de recursos econômicos" e pelas táticas que utiliza, e, em segundo lugar, principalmente, pelo fato de só negar. A concepção jurídica do poder só é facilmente aceita porque mascara uma parte de si mesma (FOUCAULT, 1999b).

Por isso, como o poder não se processa de uma única forma, existem novos dispositivos que não funcionam mais por meio do direito e da lei, mas da normatização, não mais pelo "castigo", mas pelo "controle"; e o Estado, por exemplo, destaca-se como instituição central que utiliza seus diversos aparelhos para disseminá-los. Apesar disso, o desejo ainda continua sendo concebido por um poder "jurídico e discursivo", e as relações sociais tendem a permanecer presos a uma ideia de poder-lei, o que atenta para o entendimento de que o poder também se sustenta no direito como "modelo e código" (FOUCAULT, 1999b).

Assim, tendo como base a perspectiva foucaultiana, o discurso de poder sobre a sexualidade construiu, historicamente, mecanismos de disciplinamento para os corpos. Diversas instituições produziram regimes de verdades para a sexualidade e para suas expressões, criando patologias, anomalias, taras etc. Conseqüentemente, corpos foram e ainda são estigmatizados como indesejáveis com a criação de uma íntima ligação entre o "sexo biológico", o gênero e o desejo sexual. No que concerne a esses aspectos, um ideal de ser

humano é instituído, tendo como base binarismos e uma série de representações atribuídas a cada corpo.

### 3.2 O SISTEMA SEXO-GÊNERO E A (RE)PRODUÇÃO DE SUJEITOS

Ao longo da história, os corpos dos sujeitos foram constituídos de diferentes formas por meio de múltiplas relações de poder que criaram, através de discursos de saber/poder, regimes de verdade. Entre essas construções, está o sistema sexo-gênero. Nessa perspectiva, foram atribuídas significações opostas entre o gênero e o sexo. O primeiro seria uma construção social, em contrapartida ao segundo, que representaria o corpo biológico, tendo caráter natural. Nessa relação, o gênero estaria intimamente ligado ao sexo biológico pelo fato de representar suas construções socioculturais que foram estabelecidas, no decorrer do processo histórico, a partir do binarismo homem/mulher, masculino/feminino. Mas, para Butler (2003, p. 25), tanto o gênero como o sexo são construções culturais:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

Para a autora, o sexo não é meramente dado pela natureza, neutro, estável e imutável, mas também algo construído culturalmente. O gênero e o sexo não seriam, pois, um uma construção de si em relação ao outro (o diferente), mas basicamente a mesma coisa, “a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p. 25).

Na verdade, tanto o gênero quanto o sexo são produções culturais instituídas mediante representações que atendem a determinadas relações de poder que se valem de discursos que naturalizam significados. Nesse sentido, pertencer ao sexo masculino ou ao feminino carrega uma gama de representações naturalizadas e ratificadas historicamente. “Considerando que o ‘sexo’ é uma interpretação política e cultural do corpo, não existe a distinção sexo/gênero em linhas convencionais; o gênero é embutido no sexo, e o sexo mostra ter sido gênero desde o princípio” (BUTLER, 2003, p. 165).

Não obstante, os regimes de verdade entranhados na e pela cultura ditam normas que enquadram tanto o sexo quanto o gênero e estabelecem uma série de construções naturalizadas, criando uma essência do ser, o que pode trazer consequências danosas para os que ultrapassam as determinações normativas. Devido a isso, o sistema sexo-gênero pode ser definido como um conjunto de elementos que foram atribuídos aos corpos biológicos opostos, fundando um caráter ontológico para suas representações. “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59).

Um dos meios pelo qual as construções de gênero são cotidianamente reiteradas é através da linguagem, e já que ela é uma invenção humana, também atende a certas determinações. Nas sociedades patriarcais, a linguagem funciona como ferramenta que naturaliza a superioridade do masculino em detrimento do feminino e um padrão heterossexual que é visto como o arquétipo inquestionável e inviolável para constituir a ideia de sujeito e de conduta social validados por meio da cultura.

A própria ciência produz discursos de verdade com forte caráter cultural. De acordo com Butler (2003), é importante compreender que a própria Biologia, como ciência, é detentora de um discurso impregnado de “linguagens culturais”, e a partir do momento em que desenvolvemos essa percepção de compreensão, passamos a entender que as diferenças entre o sexo e o gênero acabam por diminuir drasticamente o abismo que antes dividia suas significações. Isso quer dizer que a própria ciência biológica, no que concerne ao sistema sexo-gênero, incide nas relações de poder e é conduzida por elas, tendo em vista que os regimes de verdade que suscita sobre o fenômeno são influenciados pelas construções culturais, a depender da época e do lugar de que façam parte. Nesse sentido, é difícil separar sexo de gênero, já que o primeiro é visto como natural, biológico, e o segundo, como uma produção cultural instituída pelo sexo. Por isso, na visão da autora, os dois são produzidos culturalmente.

No que concerne à sexualidade, também pode ser definida com base em construções socioculturais, por meio das quais papéis são atribuídos a homens e a mulheres através da naturalização e da disseminação de discursos de “verdade”. Esses papéis determinam o que cada um deve ser na sociedade por meio do “sexo” de nascença – o “sexo” determinaria suas funções. Um exemplo é o papel da maternidade atribuído à mulher, já que ser mãe é uma regra, uma “lei” cultural, e a transgressão desse padrão traz impasses para o ideal de mulher que foi atribuído culturalmente.

[...] o corpo materno não seria mais entendido como a base oculta de toda significação, causa tácita de toda a cultura. Ao invés disso, o seria como efeito ou consequência de um sistema de sexualidade em que se exige do corpo feminino que ele assuma a maternidade como essência do seu eu e lei de seu desejo (BUTLER, 2003, p. 138).

Portanto, ao longo do processo histórico, a concepção do ser feminino está arraigada em uma série de arquétipos que caracterizam a pessoa como mulher: um corpo “frágil” e “sensível”, que é preparado, desde cedo, para servir ao homem como esposa, a quem não cabe autonomia para participar da esfera pública, mas do âmbito do lar, e que deveria ser uma boa mãe e dona de casa, e se expressasse revolta ou insatisfação com sua condição de submissão, era logo classificada de “histórica” (PERROT, 2007).

Butler (2003) assevera que não existe um corpo feminino pré-discursivo, e mesmo que esse corpo se mostre contrário à lei, convém observar se o mesmo não estaria produzindo outro ideal de corpo dentro das amarras da lei, o que mostra que essa subversão pode ser nada mais do que a expressão da própria lei. Para evitar essa relação de opressão, é importante direcionar o foco do estudo para as múltiplas relações de poder, e não, buscar um ser ontológico, que exista antes da cultura, do discurso.

Considerando sua complexidade, o gênero deflagra as relações de poder que o formam. Posto isso, além de ser entendido como construção social, pode ser visto como “uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 11). Nessa perspectiva, para Scott (1995, p.13), “o gênero é um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”.

Isso significa dizer que compreender as múltiplas formas como as relações de poder são instituídas culturalmente, sobretudo no que tange ao sistema sexo-gênero, conduz à percepção de que o sujeito social, apesar das forças contrárias, pode se constituir para além dos discursos naturalistas (sexo biológico), posto que os processos histórico-subjetivos da ideia de si e de construção da identidade estão além dos dispositivos de sexualidade que delimitam o binarismo de gênero.

### **3.2.1 O binarismo de gênero**

Compreender as construções de gênero é partir do pressuposto de que sua definição foi desenvolvida com base em uma lógica binária. O binarismo de gênero surge por meio do estabelecimento de significações dos corpos biológicos. Estar dentro da lógica binária é estar

em conformidade com essas significações e não ultrapassar os limites do que foi instituído para cada corpo. Nascer com um pênis ou com uma vagina traz uma série de representações, modelos, expressões, atos e performances, que, a depender da época e dos traços culturais, são compostos para os sujeitos.

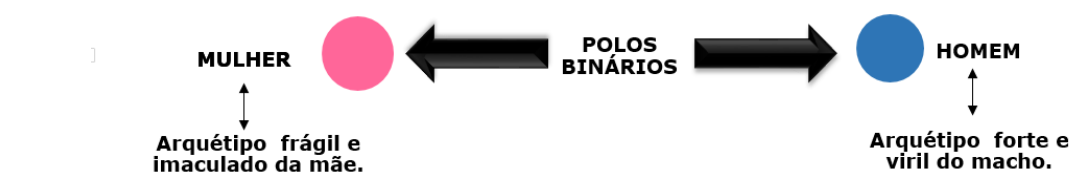
Então, o que é ser mulher? Seria algo imutável dado pela natureza? Ou uma série de representações e construções ligadas a discursos de poder estabelecidos socialmente? Se levarmos em consideração a última pergunta, quando falamos em “mulher” ou em “mulheres”, não estamos nos referindo a seres ontológicos, mas a seres construídos e moldados culturalmente por meio de discursos de verdade.

A partir do Século XX, por causa da influência do próprio movimento feminista, a ideia do que é ser mulher começou a ser colocada em discussão, porquanto o termo não é mais visto como algo estático, e um caráter mais fluido lhe é atribuído. Por meio do movimento feminista, o conceito que foi construído historicamente, baseado nas supostas fragilidade e inferioridade da mulher em detrimento do homem, começou a ser desconstruído. Uma forte crítica ao sistema patriarcal, que ratifica um discurso de superioridade masculina, põe em xeque o ideal feminino e masculino até então instituído.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro* (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

O binarismo de gênero classifica o sujeito social a partir do padrão biológico que atrela o sexo ao gênero e que divide as polarizações em dois extremos, inquestionáveis, conforme demonstra a figura abaixo:

**FIGURA 3:** Sistema binário sexo-gênero



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

O binarismo de gênero sistematiza as posições de cada sexo em suas devidas classificações biológicas e socioculturais e tenta abstrair o caráter ontológico das subjetividades em sua própria liberdade de se posicionar em relação ao sistema.

Conforme Medeiros (2019), o sistema binário é o postulado culturalmente dominante que, sob o ponto de vista histórico, tem na heterossexualidade compulsória o fator determinante de sua reprodução e legitimação. Por essa lógica, o corpo é marcado pelos signos do sexo que carrega, e esse instrumental demanda as expressões/estilos ou os atos que constituem as performances de gênero.

**FIGURA 4:** Performances do binarismo de gênero



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Isso implica dizer que as construções histórico-culturais atribuídas a cada sexo (BUTLER, 2003), a partir de suas distinções naturalistas, são parâmetros jamais dissociados do modelo vigente, o que fundamenta e reproduz o esquema entre os opostos e mantém suas posições no jogo regulador e vicioso das “cartas marcadas”.

Tendo como base essa perspectiva, se considerarmos o gênero como uma construção subjetivo-identitária, e não, como uma condição binária que congrega os opostos, podemos entender as diferenças, pois existem aqueles/as que ultrapassam as barreiras da normatividade binária, ou seja, os chamados gêneros não binários, como demonstrado na figura seguinte:

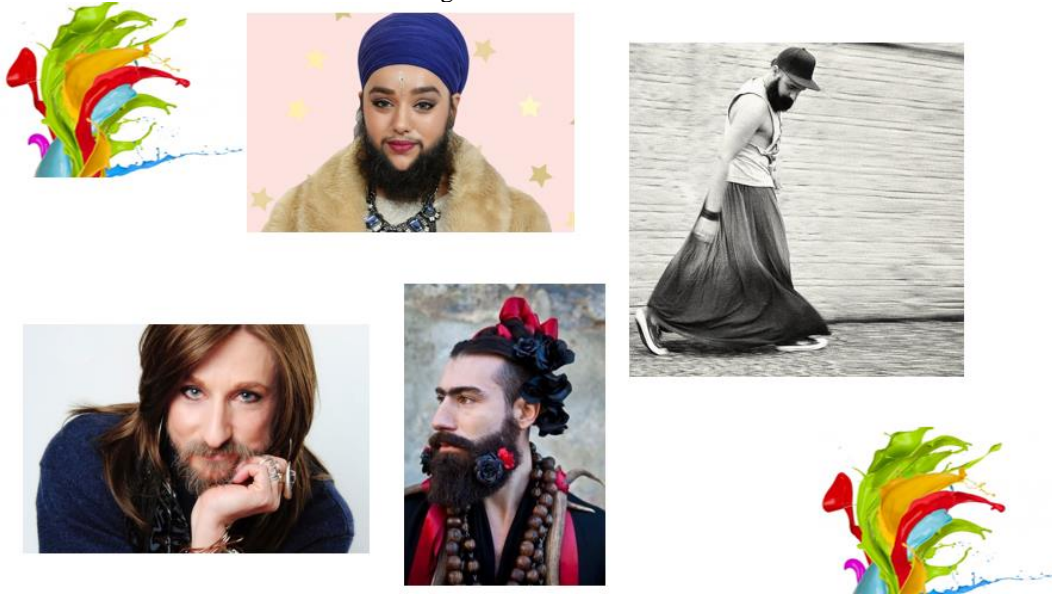
**FIGURA 5:** Sistema não binário sexo-gênero



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Medeiros (2019) refere que o gênero não binário designa a compreensão segundo a qual ser mulher e ser homem são construções subjetivo-históricas, o que implica dizer que *sexo* é uma característica cromossômica, e *gênero* transfigura o binarismo. É a identidade/narrativa não normativa, forjada pelo poder da subjetividade. Em termos práticos, o “vazamento” binário corresponde a atos, conforme exemplificado a seguir:

**FIGURA 6:** Performances do não binarismo de gênero



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Pensar nas performances de gênero nos leva a compreender que as ideias de masculinidade e de feminilidade não são naturais, pois não fazem parte da essência dos sujeitos. Portanto, “precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 9).

Com base nisso, Butler (2003) chama a atenção para a importância de compreender muito mais do que as estruturas binárias do gênero e faz uma crítica ao próprio sujeito



feminino, que é construído em meio a uma ideia de representatividade, pois, o que seria uma “mulher” senão uma construção?

Para Butler (2003, p. 18), o movimento feminista, que luta por representatividade e direitos, deve se preocupar também em compreender como a ideia de “mulher” é construída e reproduzida dentro do próprio movimento:

Por um lado, a *representação* serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres.

Nesse caso, o próprio movimento feminista constrói uma ideia de “mulher”, o que torna a luta pela representatividade a ratificação de uma construção, uma luta por uma ideia de “mulher” criada pelo próprio movimento. Para a autora, o movimento não deveria focar seus esforços para reafirmar uma identidade do sujeito para o movimento, mas perceber as identidades como fluidas e construídas, atentando para compreender como e quem as constrói.

A identidade do sujeito feminista não deve ser o fundamento da política feminista, pois a formação do sujeito ocorre no interior de um campo de poder sistematicamente encoberto pela afirmação desse fundamento. Talvez, paradoxalmente, a ideia de “representação” só venha realmente a fazer sentido para o feminismo quando o sujeito “mulheres” não for presumido em parte alguma (BUTLER, 2003, p. 23-24).

Assim, a luta por representatividade do movimento feminista pode prejudicar o próprio movimento quando reitera uma identidade de “mulher” e exclui a multiplicidade de representações que existem dentro do próprio movimento. Uma contribuição mais significativa para o movimento poderia se valer muito mais de compreender as construções e as relações de poder como uma forma de buscar por direitos do que a ideia de “representação” (BUTLER, 2003).

Compreender como os corpos foram e são moldados possibilita-nos refletir sobre as subjetividades e os papéis dos sujeitos sociais para além de suas construções (im)postas, pois, a partir disso tudo, é possível entender a diversidade de representações e desconstruir formas de opressão historicamente instituídas. Em uma sociedade onde há múltiplas relações de poder, também existem diversas formas de resistência que se constituirão como pontes para os regimes de verdade e suas (im)posições a quem constrói, por sua própria condição existencial, as performances de um gênero “vazado”, conforme discutido no capítulo a seguir.

## 4 PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS DA “NORMALIDADE”: (IM)POSIÇÕES PERFORMÁTICAS DO GÊNERO VAZADO

### 4.1 PERFORMACES DE GÊNERO

No decorrer do processo histórico, os sujeitos sociais vêm naturalizando atos de gênero por meio de ações imitativas, identificados como norma a ser seguida. Por serem reconhecidos como naturais, cria-se uma representação para as condutas do sujeito, o que deduz que todas/os que, porventura, ultrapassarem as fronteiras desse modelo imposto sofrerão as represálias consequentes. Nesse sentido, os atos apreendidos e replicados conduzem ao que se reconhece como identidade de gênero, ou seja, uma “fabricação” cultural que é forjada como atributo dos gêneros normatizados, produzidos socialmente por meio da imitação.

No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção (BUTLER, 2003, p. 197).

Portanto, de acordo com Butler (2003), o gênero é um conjunto de atos performativos instituídos ao longo do tempo baseado em uma lógica binária, e é por meio da repetição desses atos que ele é constantemente ratificado e naturalizado no âmbito social. É por meio dessa naturalização dos atos que se cria uma ideia de essência para o sujeito, como se o gênero fosse algo imutável e estável, produzindo normas e leis que enquadram o ser humano desde o nascimento.

Na lógica do binarismo de gênero, de um ser posto como masculino e outro como feminino, o sexo também está envolto nessa determinação, ou seja, tanto o gênero quanto o sexo são produzidos, construídos e instituídos por meio de uma lógica obrigatória que elegeu a heterossexualidade como norma padrão, que deve ser aceita compulsoriamente.

Em outras palavras, uma sedimentação de normas de gênero produz o fenômeno peculiar de um sexo natural, ou de uma verdadeira mulher, ou de uma série de ficções sociais prevalentes e imperativas, uma sedimentação que, ao longo do tempo, produz um conjunto de estilos corporais que, de maneira reificada, tomam a forma de uma configuração natural de corpos em

sexos que existem em uma relação binária uns com os outros (BUTLER, 2018, p. 8).

Os comportamentos ou “atos” se produzem ou se reiteram socialmente, não exclusivamente de forma individual, pois não surgem do nada, mas por meio de todo um contexto que lhes possibilitam ser disseminados. “Existem contextos e convenções sociais dentro dos quais certos atos se tornam não apenas possíveis, mas propriamente concebíveis como atos” (BUTLER, 2018, p. 10).

Em suas refutações teóricas, Butler (2018) utiliza-se de uma metáfora para discutir sobre gênero e sexualidade, na qual o teatro é o meio social, os atores são os sujeitos, e seus comportamentos são os “atos”. Nesse aspecto, o gênero é construído por um conjunto de atos constantemente avaliados, validados e/ou reprimidos/reprovados. Mas é importante frisar que os corpos não devem ser compreendidos como “recipientes sem vida”, nos quais são moldados passivamente pelos códigos ou normas culturais. Também não existem antes mesmo desses códigos, mas são culturalmente construídos e participam interpretando e atuando nessa construção, mesmo que seja nos limites pré-estabelecidos.

Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não tem nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas contém ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas (SCOTT, 1995, p. 15).

O gênero, portanto, não se constitui a partir de elementos pré-discursivos, mas como “atos performativos”. A partir desse pressuposto, não existe uma identidade pré-existente de que as práticas e os comportamentos fazem parte, ou seja, as performances não têm caráter ontológico, porquanto não há gêneros verdadeiros ou falsos. No entanto, a sociedade estabelece gêneros que são constituídos como os que têm caráter de “verdade” em detrimento de outros que não se encaixam nessa vertente. Nesse caso, como não se encaixam nos padrões ditos como “verdadeiros”, são criadas, de forma indireta, punições para os/as “desviantes”.

#### 4.2 A TEORIA *QUEER*

Na segunda metade do Século XX, os chamados “novos” movimentos sociais ganharam visibilidade. Foi durante esse período em que o movimento feminista, o movimento pelos direitos civis no sul dos Estados Unidos e o movimento homossexual, influenciados

pelos movimentos de contracultura, ganharam força. O movimento *queer* surgiu em meio a essas lutas e discussões que se tornaram mais evidentes a partir dos anos 60 (MISKOLCI, 2012).

Mas a ideia de *queer* só se concretizou por volta dos anos 80, em um período marcado pelo surto da AIDS e da estigmatização dos homossexuais e em que a AIDS entrou para o rol das doenças sexualmente transmissíveis, apesar de ser uma doença viral, assim como a hepatite B. Em plena época da chamada revolução sexual, a AIDS foi batizada informalmente como “câncer gay”, apesar de ter configurado mudanças na forma como as pessoas viam sua própria sexualidade, possibilitando o surgimento de vários movimentos de resistência (MISKOLCI, 2012).

Segundo Miskolci (2012), nos Estados Unidos, na época da disseminação da AIDS, a classe conservadora mostrou-se bem mais rígida do que a brasileira, o que, conseqüentemente, contribuiu para o surgimento de movimentos de resistência mais radicais e colocou em discussão as determinações e as normas preestabelecidas socialmente, pois onde há discursos de poder há resistência.

A Aids, portanto, foi um catalizador biopolítico que gerou formas de resistência mais astutas e radicais materializadas na ACT UP, uma coalizão ligada à questão da Aids pra atacar o poder, e no *Queer Nation*, de onde vem a palavra *queer*, a nação anormal, a nação esquisita, a nação bicha (MISKOLCI, 2012, p. 24).

A ideia de “*Queer Nation*” era utilizada como forma de caracterizar uma parcela da sociedade considerada “anormal”, “doente”, “esquisita”, entre outros termos depreciativos que se ligam ao significado da palavra *queer*, ou seja, eram aqueles/as que não se enquadravam no padrão instituído, os corpos que haviam “fugido” do controle e da disciplinarização de uma sociedade machista e heteronormativa.

Portanto, o termo ‘queer’, historicamente, era utilizado para caracterizar o que se considerava “estranho”, “esquisito”, “excêntrico” etc., mas por influência do movimento feminista a partir dos anos 60 e por uma parcela do movimento homossexual, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, passou a ter um novo sentido, o de representação e autoidentificação para o próprio movimento homossexual (SILVA, 2010).

É notória a grande influência do movimento feminista nessa nova roupagem do termo *queer*, pois foi a partir dele que a ideia de masculinidade e feminilidade começou a ser questionada não como algo exclusivo da Biologia humana, mas como construções sociais, ou seja, foi por meio do movimento feminista que o conceito de gênero começou a ser visto não

como algo estável e imutável relacionado ao sexo, mas como a ideia de que ser homem e mulher são construções históricas que fazem parte de um processo cultural e social.

Para além da questão relacionada ao gênero como uma construção, o movimento homossexual levará a teoria *queer* para o campo da sexualidade. Para Silva (2010), a ideia do termo *queer* utilizada pelo movimento homossexual tem o objetivo de colocar em xeque o que, até então, é visto como padrão e norma. Almeja colocar em discussão o “aceitável”, uma sociedade baseada na heterossexualidade compulsória, heterossexista e heteronormativa, que exclui todos/as que não se encaixam nessas determinações.

Tal como ocorre na identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia. Ela tampouco tem qualquer coisa de fixo, estável, definitivo. A identidade sexual também depende da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural (SILVA, 2010, p. 106).

Silva (2010) assevera que, assim como a identidade de gênero, a identidade sexual é construída social e culturalmente. Nesse caso, a sexualidade é formada por uma multiplicidade de representações mutáveis e fluidas. E como o gênero, a sexualidade é produzida culturalmente em meio às relações de poder, e não haveria uma sexualidade determinada ou natural, um “ser” sexual antes até mesmo da própria construção, pois tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade são construções socioculturais. “Assim, o gay é para o hétero não o que uma cópia é para o original, mas, em vez disso, o que uma cópia é para uma cópia” (BUTLER, 2003, p. 57). Nesse contexto, precisamos entender alguns conceitos, como os de heteronormatividade, heterossexismo e heterossexualidade compulsória, que, durante séculos, vêm determinando comportamentos e práticas na sociedade.

O termo heteronormatividade significa um sistema onde a heterossexualidade, e seus modelos reprodutivo e familiar são eleitos como padrão a ser seguido. Já o heterossexismo é a ideia preestabelecida de que todos/as devam ser heterossexuais. Por último, temos a heterossexualidade compulsória, que é a “imposição como modelo dessas práticas e relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto” (MISKOLCI, 2012, p. 43).

Nesse sentido, diferente da heterossexualidade compulsória, que se caracteriza como a naturalização da heterossexualidade, considerando a homossexualidade como um desvio, a heteronormatividade estabelece que o padrão heterossexual e seu sistema familiar são o correto a ser seguido. Logo, se o sujeito nasce com um pênis, ele deve se portar seguindo o ideal de masculinidade, ou seja, deve seguir todas as normas que o caracterizam como homem, inclusive sendo homossexual. Isso quer dizer que o sujeito pode até ser homossexual,

desde que esteja dentro do que foi estabelecido para o gênero em questão. Essa norma também cabe para a mulher, que, mesmo que seja lésbica, não pode ser masculinizada, isto é, deve seguir o padrão heterossexual de feminilidade adequando-se à heteronormatividade.

Segundo Butler (2018), a sociedade está fundada na heterossexualidade compulsória, em que a reprodução sexual se processa por meio de uma norma segundo a qual o casal heterossexual é visto como o “padrão” a ser seguido. A autora ratifica que esses discursos são “reproduzidos” e “ocultos” por meio de um binarismo sexual, que naturaliza comportamentos e práticas, como também, a própria heterossexualidade. Porém a problemática que gira em torno do termo *queer* não se relaciona, unicamente, com a homossexualidade, pois ultrapassa as fronteiras do dualismo hetero/homo e suas determinações. Miskolci (2012) enuncia que a “problemática *queer*” relaciona-se com o termo “objeção” e caracteriza todos e todas que, por causarem algum tipo de “ameaça” aos padrões estabelecidos, precisam ser excluídos e escanteados da sociedade.

O *queer* passa a ser um movimento de contestação, não só em relação à heteronormatividade, como também à oposição aos binarismos, às construções que são feitas sobre os sujeitos, os gêneros, as identidades etc.

Segundo os teóricos e teóricas *queer* é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências. A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse ‘outro’ permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade (LOURO, 2001, p. 549).

Nesse caso, a legitimação das identidades pode ratificar dualismos que se fundam na negação do seu oposto. Os teóricos e teóricas *queer* propõem uma nova forma de apreender os discursos a partir de uma política pós-identitária, que não ratifique binarismos como heterossexual/homossexual, que os caracterizam como categorias centradas nas práticas sociais e excluem todas/os que não se adéquam a esses grupos (LOURO, 2001).

Falar em identidade remete-nos à ideia de construção imagética que nos é atribuída a partir de normas e padrões instituídos, disseminados e ratificados. De acordo com as teorias pós-estruturalistas, a identidade tem caráter de relação, ou seja, uma identidade só existe em relação a outra, porquanto é determinada pela do outro ou a determina. Esse caráter de determinação é demarcado pelo poder, porque quem “detém” o poder determina qual será a

identidade “normal” e qual a “anormal”. A identidade aqui é vista também como uma construção histórico-social, por isso as relações de poder são as grandes articuladoras e normalizadoras que enquadram tais identidades. “Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder” (SILVA, 2010, p. 106).

Nessa perspectiva, a defesa de uma identidade verdadeira recai sobre a ideia de naturalizar um sujeito, no qual existiria, para além da cultura e das determinações sociais, o que seria uma falácia, já que o próprio sujeito é fruto de construções socioculturais, e a própria identidade é uma produção inserida nessas relações. É nesse ponto em que destacamos os sujeitos que ultrapassam as fronteiras das determinações de sexualidade e de gênero.

Em outras palavras, a ‘coerência’ e a ‘continuidade’ da ‘pessoa’ não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a ‘identidade’ assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (BUTLER, 2003, p. 38).

Butler (2003) entende que “a inteligibilidade do gênero” relaciona-se com os sujeitos que estão de acordo com as normas instituídas, que não demonstram inconformidade com a “verdade” estabelecida para o gênero, o sexo e a sexualidade, a partir dos quais se constroem, constantemente, discursos de ligação entre o sexo biológico, o gênero e o desejo sexual, como forma de naturalizar essa relação. Para os que não se enquadram, restam a negação, a exclusão e a criação de normas que sirvam como base para controlar e proibir tais representações. Aqui, a relação entre identidade e identidade de gênero é indissociável, na medida em que a primeira não se constitui antes da segunda pelo fato de que as identidades são instituídas tendo como base o que é construído para a identidade de gênero, uma acaba tornando-se consequência da outra (BUTLER, 2003).

A identidade de gênero é constituída de performances que são culturalmente estabelecidas para a individualidade e suas posições na sociedade. Na verdade, “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48).

Nesse contexto, pela ortodoxia da tradição cultural, as identidades passam a ser construídas por meio da relação entre o sexo biológico, o gênero e a sexualidade, um entroncamento que se estabelece baseado em uma “heterossexualização do desejo”, criando

opostos como “masculino” e “feminino”, naturalizados como identidades estáticas e incondicionalmente pertencentes ao “macho” e à “fêmea”. Nesse sentido, a inteligibilidade do gênero constitui-se a partir da exclusão de outras formas de representação que não se reconhecem na norma instituída para a matriz cultural entre o “masculino” e o “feminino”, isto é, para o binarismo de gênero.

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidades” não possam “existir” - isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade (BUTLER, 2003, p. 39).

Sendo assim, homossexuais, bissexuais, assexuados, transexuais, transgêneros, intersexos, agêneros, dentre outras identidades de gênero, são condições e construções identitárias fora do escopo da matriz cultural e, por conseguinte, alheios ao reconhecimento e à validação social de suas performances e, mais além, de sua própria existência. O gênero e/ou a sexualidade desviantes da matriz cultural são abjetamente execráveis e danosos ao convívio social. No entanto, se a diversidade identitária relacionada a gênero e sexualidade existe, é porque há resistência, o que acaba contribuindo para se compreenderem as identidades como fluidas e mutáveis, e não, estáticas e inflexíveis.

Partindo desse pressuposto, a teoria *queer* não só coloca em xeque o padrão heteronormativo, como também é uma crítica ao próprio movimento homossexual, que se constituiu no meio de uma “classe média letrada e branca” que almejava aceitação. Enquanto o movimento homossexual buscava aceitação e “adaptar-se” aos padrões sociais, o movimento *queer* procurava compreender as relações de poder e suas nuances, objetivando desconstruir preconceitos e amarras que aprisionam os corpos (MISKOLCI, 2012).

O movimento *queer* não luta para representar uma identidade, mas para desconstruí-la e coloca em pauta os discursos de verdade, almejando quebrar as normas criadas e instituídas pelos regimes de verdade. Visa, por meio disso tudo, mostrar que não existem gêneros superiores ou verdadeiros, mas uma diversidade de representações, expressões, atos e performances e que cabe a.o sujeito social ter autonomia para construir a própria identidade. A teoria *queer* objetiva propor entender as identidades para além do seu “quadrado” e das fronteiras do que foi determinado e instituído como padrão. Ela ressignifica o termo e traz uma série de discussões sobre a forma como a identidade sexual e as outras identidades, como a cultural, a de gênero etc. são vistas. Isso quer dizer que a teoria *queer* veio para “sacudir” a



sociedade, para desconstruir o que, até então, estava naturalizado como “correto”, “verdadeiro” e como “imutável”, o que escancara para a escola e o próprio currículo as responsabilidades intrínsecas de sua missão diante da utopia da inclusão de todos/as.

#### **4.2.1 Destemida diferença: a coragem do Currículo *Queer***

Discutir sobre currículo não é uma tarefa simples porque não existe currículo neutro, já que sua construção/legitimação está envolta em relações de poder e atende a determinados aspectos de quem o institui. Assim, pensar em currículo é refletir, dentre outros aspectos: como será produzido? Quais conteúdos serão incluídos e quais serão excluídos? Quais objetivos se pretendem alcançar? Portanto, o currículo produz discursos de poder que tanto podem ser catalisadores de injustiças quanto propagadores de igualdade.

As discussões sobre gênero no currículo já suscitaram várias teorias. Inicialmente, a questão da representação era o foco. As críticas ao currículo tradicional vêm impregnadas de um forte cunho patriarcal, um padrão social determinado por um ideal de masculinidade sobre o de feminilidade. Sendo assim, a educação, através do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem, tende a seguir tal padrão, pois os currículos elegem certos saberes destinados aos homens, em contraponto a outros para as mulheres (SILVA, 2010).

Nesse contexto, surgem críticas aos modelos tradicionais de currículo que relegavam as mulheres a patamares inferiores, seja por intermédio de saberes explícitos, através da construção de papéis sociais ou de saberes implícitos constitutivos da ideia de submissão. O livro didático, como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento dos processos educativos em sala de aula, tem sido um dos maiores propagadores dessas imagens de inferioridade atribuída às mulheres.

Um livro didático que sistematicamente apresentasse as mulheres como enfermeiras e os homens como médicos, por exemplo, estava claramente contribuindo para reforçar esse estereótipo e, conseqüentemente, e dificultando que as mulheres chegassem às faculdades de medicina (SILVA, 2010, p. 92).

Mas essa análise sobre gênero no currículo não foi a única. Para Silva (2010), outras teorias, que também tiveram forte influência do movimento feminista, buscavam compreender muito mais do que as questões relacionadas ao acesso e à representação feminina, porquanto também visavam transformar as instituições e a sociedade, como um todo, para que refletissem sobre as características e as expressões das mulheres, e não que, basicamente,

fosse dado acesso a elas em meio a uma sociedade que iria continuar seguindo os ideais e os modelos masculinos.

Em suas discussões sobre gênero e sexualidade na educação, Silva (2010) destaca a pedagogia *queer* como (re)adequação para outras abordagens sobre educação sexual, diante de novas e atuais dimensões que devem renovar a concepção e a construção do currículo escolar. Assim, a teoria *queer*, agregada ao currículo escolar, pode desvendar mais claramente os discursos que foram e são propagados culturalmente pelas instituições produtoras de saber-poder.

Mas, para além de uma educação que proporcione o respeito às diferenças e à diversidade de identidades e representações, o currículo *queer* pode levantar questões como estas: Como essas imagens foram e/ou são construídas? Como surgem esses discursos? Quais são as relações de poder que as determinam? Nesse contexto, o currículo *queer* contribuiria significativamente com a educação, não só como uma teoria que respeita a multiplicidade de identidades, mas também que propicia compreender como são construídas e naturalizadas.

Um currículo inspirado na teoria queer é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria queer – essa coisa “estranha” – é a diferença que pode fazer a diferença no currículo (SILVA, 2010, p. 109).

O currículo *queer* pretende-se questionador dos dualismos, dos discursos que elegem um oprimido e um opressor. A sexualidade e as identidades de gênero passam a ser compreendidas não só em sua diversidade, mas também em sua fluidez e em suas (mut)ações. Seu intuito não é de doutrinar, mas de refletir sobre as diferenças, discutir sobre as relações de saber-poder que estabelecem uns sujeitos como normais e outros como anormais, que enquadram e legitimam lugares.

Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos ‘diferentes’, mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam. Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e desmantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade (LOURO, 2001, p. 551)

É nessa perspectiva que a teoria *queer* é proposta como fundamento para o currículo escolar. Discutir sobre questões de gênero e sexualidade na escola vislumbra novos horizontes

por meio de uma multiplicidade de identidades e expressões que ultrapassam as fronteiras dos binarismos como heterossexual/homossexual, homem/mulher etc. A “teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001, p. 550).

Um currículo *queer*, portanto, não representa unicamente questões ligadas à sexualidade e/ou ao gênero, porque também traz discussões étnicas e culturais. Essa nova forma de trabalhar o currículo contribui para que se possam compreender as diferentes culturas, identidades, representações etc. e contesta imagens preestabelecidas, buscando entender as relações de força entre as múltiplas formas de poder que levam os sujeitos a verem o outro não como o oposto, o estranho que está do “outro lado”, mas como a autocompreensão e a compreensão do outro como diferentes (LOURO, 2001).

O currículo *queer* não visa aprendizagens que, simplesmente, aceitem o diferente, mas conduza a uma (trans)formação social por meio da qual os sujeitos possam se expressar de formas múltiplas, tanto afetiva como culturalmente, distanciando-se de enquadramentos e naturalizações que elejam uns como “normais” em detrimento de outros como “anormais”. O ensino de História não estaria alheio a tudo isso, haja vista que tal componente curricular, intrínseco ao ensino médio, é imprescindível para fomentar a consciência histórica do sujeito educativo diante de si e da realidade.

## 5 GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO MÉDIO

### 5.1 A CONDIÇÃO OMNILATERAL DO SUJEITO EDUCATIVO

O princípio educativo, segundo Saviani (2007), estava presente na sociedade antes mesmo de vislumbrarmos o surgimento da educação formal ou escolar porque o homem primitivo, para suprir suas necessidades de sobrevivência, agia sobre a natureza transformando-a. Esse “agir sobre a natureza” caracteriza, conforme o autor, as bases do trabalho. Mas, para que o ser humano atue sobre a natureza e caracterize o processo educativo, precisa aprender a produzir, ou seja, a “trabalhar trabalhando”.

Mas, à medida que a sociedade foi ficando cada vez mais complexa, as relações de poder foram se intensificando com o aumento cada vez maior da divisão do trabalho, e a educação, que, nas comunidades primitivas, ocorria através da relação do trabalho com a natureza, passou a ser do domínio da classe dominante. Nesse contexto, a escola surgiu como instituição e a separação entre educação manual e educação intelectual.

[...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Com o surgimento da indústria, essa separação tornou-se mais evidente, na medida em que a educação manual - a profissionalizante - seria destinada à classe trabalhadora, e a educação intelectual, à classe burguesa. Essa separação contribuiu para o crescimento da desigualdade social e para o abismo entre as classes, como também para o aumento da exploração de uma sobre a outra. No entanto, sob a égide do capital, a educação não pode ser vista como mera formação para o trabalho, puramente profissionalizante, pois uma educação que se pretenda integral necessita formar sujeitos educativos em suas múltiplas especificidades, visando a uma formação omnilateral.

O termo omnilateral tem sua base no pensamento de Marx e na politecnia e caracteriza-se pela ideia de uma educação que proporcione uma formação ampla e geral para o ser humano, em oposição à formação unilateral. Logo, omnilateralidade seria “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das

forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

Pensar em uma educação omnilateral é partir da perspectiva de uma formação que não se prenda unicamente a um ensino profissionalizante, que atenda, basicamente, às demandas do mundo do trabalho, mas que desenvolva seres humanos que tenham consciência das relações sociais que se articulam a sua volta. A educação precisa estar comprometida com uma formação integral, possibilitar aos/as alunos/as a formação do pensamento crítico e emancipatório e, principalmente, reconhecer a diversidade de representações do ser humano.

Uma educação que se pretenda integral não está ligada, necessariamente, a uma escola em tempo integral, ou seja, à quantidade de horas que a/o aluna/o passa na escola, mas se a sua formação está realmente sendo significativa para seu desenvolvimento como ser humano pensante.

A educação pode ser concebida como integral na medida em que, a partir da escola, o sujeito histórico ao mesmo tempo em que cria, se apropria do que foi criado por ele e pelo conjunto dos homens na sua condição histórica. Assim, ela não se constitui em treinamento -seja na perspectiva do trabalho mental ou físico. A educação integral é em si humanizadora. Isto pressupõe também oferecer possibilidades para que, a partir dela, o sujeito se aproprie da cultura, da arte, da história e do próprio conhecimento, tomado esse de forma diversificada, teorizada, praticada, vivida e experienciada (FANK; HUTNER, 2013, p. 6157).

Desde a primeira metade do Século XX, os pioneiros da Escola Nova já defendiam, em seu manifesto, uma educação pública, laica e integral para o desenvolvimento amplo do ser humano (AZEVEDO et al, 2010). A partir desse pressuposto, é imprescindível pensarmos em uma educação que almeje uma formação integral para os sujeitos. Nesse contexto, destacamos o Ensino Médio, última etapa da educação básica, cuja razão social é uma formação ampla do educando, sem visar, unicamente, a uma educação que objetive suprir o mercado de trabalho.

As políticas atuais voltadas para a melhoria do Ensino Médio têm se pautado em uma concepção de educação que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, entre outras, compreendendo os sujeitos na sua totalidade. Por sua vez, o artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (Resolução 9 CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012) afirma que as propostas curriculares devem contemplar: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, entendidos como dimensões da vida em sociedade e como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos

humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, 2017).

Assim, tendo em vista que esta pesquisa se desenvolveu no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFPB) e teve como base para a coleta dos dados os livros didáticos de doze escolas do Ensino Médio técnico-integrado, situadas no município de João Pessoa-PB, precisamos entender que o Ensino Médio integrado deve se propor a abarcar as discussões para além de uma educação que vise meramente ao mercado de trabalho, pois é imprescindível que esteja comprometido com a formação geral ou omnilateral do ser humano, levando-o a compreender as construções socioculturais e as relações de forças que se estabelecem na sociedade.

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64).

A educação não deve ser um processo de opressão e separação, mas de humanização do ser humano, de libertação e deve guiá-lo para compreender as relações sociais e o trabalho e para que possa se emancipar. A escola unitária de Gramsci e a ideia de ensino politécnico de Marx, por exemplo, seguem esse ideário, uma vez que é através da formação integral do ser humano que se conquista uma sociedade mais igualitária e humana (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016).

Compreendemos o Ensino Médio para além de sua formação para o trabalho e das relações que os envolvem, pois, para se ter uma sociedade mais justa, é necessário o desenvolvimento intelectual, ético e humanístico do ser humano e uma formação que lhe proporcione compreender e respeitar o outro em suas diversas representações e reconhecê-lo como parte integrante de si mesmo. Nessa ótica, o componente curricular de História pode contribuir significativamente, no contexto do ensino médio integrado, por exemplo, para uma educação que se pretenda mais que mera formação para o mercado de trabalho, mas que almeje o desenvolvimento crítico do ser humano.

## 5.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

### 5.2.1 A tipologia rüseana

Discutir sobre ensino de História remete-nos a uma série de funções que fundam essa prática, entre as quais, a ideia da formação da consciência histórica. A História seria o componente curricular, por excelência, que desenvolveria esse papel. Mas, o que é a consciência histórica e por que ela é tão importante para compreendermos os processos históricos?

No campo da teoria da História, Jörn Rüsen é conhecido como um dos grandes estudiosos que traz importantes contribuições sobre a definição de consciência histórica. De acordo com Rüsen (2001), a consciência histórica é a soma de processos mentais que visam à interpretação e à compreensão das experiências humanas ao longo do tempo, com o objetivo de orientar os sujeitos em sua vida cotidiana.

A consciência histórica é o trabalho intelectual utilizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Essas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas pela vida (RÜSEN, 2001, p. 59).

Portanto, a consciência histórica tem uma importante função de orientar a vida humana prática, ou seja, o ser humano, ao longo da vida, utiliza sua formação histórica como forma de se orientar no tempo e no espaço. Essa formação é adquirida através dos mais variados meios, e não se restringe ao saber lecionado nas escolas, pois ultrapassa seus muros e pode ser apreendido também, por exemplo, em espaços de aprendizagem não formais e/ou informais, como, por exemplo, os museus e a família, respectivamente.

De acordo com Rüsen (2001), a consciência histórica faz parte do próprio ser humano e não pode ser vista como uma posse ou algo pertencente a certa classe social (ou determinadas pessoas) em detrimento de outras. Esse tipo de consciência está presente em todas e todos por meio das suas relações com a natureza, com a cultura e com os outros, ou seja, com o mundo à sua volta, com o fim de compreender o meio com o objetivo de se guiar ao longo da vida. Nesse caso, o agir humano está intimamente ligado à forma como cada sujeito compreende as relações sociais que o rodeiam. É através dessa compreensão que o sujeito desenvolve sua consciência histórica e a utiliza em sua vida prática.

Os processos mentais de interpretação que formam a consciência histórica também são reconhecidos por Rüsen (2001) como “constituição de sentido da experiência do tempo”. A busca por entender as ações dos sujeitos no tempo e a maneira como o ser humano irá utilizá-

las para guiar seus objetivos e intenções dá-se por meio do que o autor chama de “racionalidade de sentido”.

É importante destacar aqui que a consciência histórica não deve ser entendida somente como uma consciência do passado, mas também a partir da narrativa histórica que se estabelece pela interpretação do passado mediante uma multiplicidade de fontes, direcionando o olhar para as continuidades que ligam o passado, o presente e uma expectativa de futuro. “Para a constituição da consciência histórica requer-se uma correlação expressa do presente com o passado, ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica) (RÜSEN, 2001, p. 63-64).

Entretanto, apesar da consciência histórica presente em todos os seres humanos, ela não é única, não existiria um único tipo de consciência pertencente a toda a humanidade. A partir desse pressuposto, Rüsen (1992) desenvolveu uma tipologia da consciência histórica, divido-a em quatro tipos: a consciência tradicional, a exemplar, a crítica, e, por último, a genética. Cada uma dessas consciências tem características próprias e proporciona um entendimento melhor sobre o papel da formação histórica no agir dos sujeitos, em suas tomadas de decisões, na construção e percepção de realidade e na forma como compreende a si próprio e o outro.

**QUADRO 8:** Os quatro tipos de consciência histórica

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento por meio do qual os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role-playing</i>	Relação de conceitos próprios para regras e princípios gerais; Legitimação do	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a



		papel por generalização		permanência e a autoconfiança; Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica aos valores e à ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

**FONTE:** Rüsen (1992, S/P)

Nesse quadro, Rüsen (1992) relaciona as características de cada consciência histórica aos elementos que as constituem. Na consciência tradicional, como podemos perceber, os valores da tradição determinam práticas e comportamentos através de modelos pré-estabelecidos que permanecem mesmo com mudança temporal. Os sujeitos que desenvolvem esse tipo de consciência estão inseridos em determinações de comportamentos e padrões que são ratificados culturalmente. Esse tipo de consciência pode trazer consequências desastrosas, pois pode alienar e condicionar os sujeitos para seguirem determinados modelos de vida, o que ocasiona perda da liberdade e propagação de preconceitos.

O discurso da historiografia que se vale da consciência tradicional acaba contribuindo para formar identidades baseadas na tradição.

Histórias desse tipo funcionam como formadoras de identidades, na medida que interpelam seus destinatários a reproduzir modelos de comportamento. A identidade sexual é um exemplo da identidade profunda formulada tradicionalmente e estabilizada nos discursos da tradição (RÜSEN, 2007, p. 49).

Nessa perspectiva, a consciência tradicional acaba influenciando as construções de gênero e sexualidade porque, tendo como base a tradição, estabelece normas que os sujeitos devem seguir. Assim, os regimes de verdade exemplos desses padrões são o da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade.

Na consciência exemplar, o passado é tomado como exemplo, como uma “lição” a ser seguida no presente. Nessa perspectiva, a História pode ser caracterizada como a célebre ideia de que o passado nos ensina e que, por meio dele, não cometeremos os mesmos erros no presente - seria a “*Historia magistra vitae*” (a História é a mestra da vida) (RÜSEN, 2007).

Já na consciência crítica, os padrões e as determinações, até então postos como regra, são colocados em xeque. O sujeito direciona o olhar para o passado e o interpreta de forma crítica, desconstruindo normas e modelos estabelecidos como naturais, construindo argumentos que explicam como as regras instituídas foram formadas. “Por meio dessas histórias críticas, dizemos ‘não’ às orientações temporais predeterminadas de nossa vida” (RÜSEN, 1992, s.p).

Por exemplo, as feministas modernas criticam o princípio da universalidade moral. Alegam que isso nos leva a considerar a natureza do "outro" nas relações sociais a favor de uma universalização abstrata dos valores como condição suficiente de sua moralidade. Afirmam que tal "universalização" é completamente parcial e ideológica, servindo para estabelecer a regra do homem como uma norma humana geral, e que faz caso omissivo da singularidade através do gênero do homem e da mulher como condição necessária da humanidade (RÜSEN, 1992, s.p).

As feministas, os teóricos e as teóricas *queer*, entre outros, são exemplos de sujeitos que desenvolvem a consciência histórico-crítica, por intermédio da qual quebram as amarras que aprisionam os sujeitos nas normas criadas e instituídas historicamente por meio da problematização do passado. A teoria *Queer*, por sua vez, coloca em discussão não só a concepção de gênero, mas também a de sexualidade. Vários teóricos, por volta de 1968 e, mais intensamente, nos anos 90, trouxeram discussões que não veem mais a sexualidade como algo biológico, mas culturalmente construído. Tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade são construções socioculturais, o que demonstra que existem múltiplas formas de amar que não se prendem unicamente aos binarismos hetero/homo (MISKOLCI, 2012).

Por fim, temos a quarta e última consciência, que Rüsen (1992) denomina de genética. Diferente da crítica, a consciência genética não nega o passado nem se contrapõe a ele, mas reconhece traços de continuidade e mudança no presente e vislumbra o futuro como sua superação. Nessa perspectiva, os valores são compreendidos em sua lógica temporal, ou seja, como transitórios, caracterizados por seu forte caráter evolutivo. “[...] Nosso comportamento necessariamente difere agora do que teria sido no passado distante: se constrói dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico” (RÜSEN, 1992, s.p).

Tendo como base a tipologia rüseana, entendemos que é importante compreender a consciência histórica de forma heterogênea, como resultado de operações metais diversas e levando em consideração a formação histórica de cada sujeito. Cada consciência influencia o modo de agir, as intenções, as formas de pensar de cada ser humano e, conseqüentemente, suas relações com os outros em sociedade. A partir desse pressuposto, nossa atenção é direcionada novamente para o ensino de História pelo fato de ser visto como um dos grandes responsáveis por influenciar significativamente a formação da consciência histórica. Nessa perspectiva, escolher o que ensinar e como ensinar é de extrema importância para que tipo de consciência histórica almejamos desenvolver em nossos alunos e alunas.

### **5.2.2 Alunos/as conscientes, ensino transformador**

Entre os vários componentes que constituem o alicerce da educação básica, a História é uma das disciplinas que, por excelência, propõe-se como transformadora da realidade social, pelo fato de se aproximar de um estudo que busca compreender o outro para entender a si mesmo, suas multiplicidades de crenças e comportamentos. Mas, nem sempre, foi assim, uma vez que sofreu modificações ao longo dos tempos e passou de discussões que privilegiavam documentos escritos oficiais e personagens “ilustres”, devido à forte influência do pensamento positivista, até discussões que proporcionaram a abertura para um leque de enfoques referentes à multiplicidades de fontes e processos históricos.

Pereira e Graebin (2010) discutem sobre o ensino de História direcionado aos temas, pensando para além da narrativa e da linearidade. A abordagem, a partir de temas, possibilita utilizar a “História-problema”, ou seja, ensinar história colocando em xeque tanto o passado quanto o presente, porque é de suma importância levar os/as alunos/as a compreenderem as mutações socioculturais ao longo dos tempos e as relações de forças que se processam no presente como consequência do passado.

Pensar historicamente, então, significa ler as urgências do presente nas suas conexões com o passado. Mas é mais do que isso. Quer dizer também pensar o presente a partir da diferença do passado. Pois que é isso o que permite considerar os problemas e as soluções do passado como exemplos de experiências que ajudam a criar novas soluções para as problemáticas do nosso tempo (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p. 175).

O ensino de História precisa propor o despertar dos/as estudantes para a consciência histórica crítica e genética, a fim de que possam compreender as diversas “verdades” que

instituem regimes e as relações de poder a partir das quais se fundam. Mas, como formar alunos/as críticos se a educação e, mais precisamente, o ensino de História ainda são fortemente impregnados pela consciência tradicional, desconstruindo regimes de verdade e aprendendo a aceitar e respeitar o outro e suas diversas representações e performances?

Entre as várias barreiras com que nos deparamos sobre a discussão de temas que são extremamente pertinentes para formar a consciência histórica crítica e a consciência histórica genética, estão a própria influência da consciência tradicional, que já vem, há séculos, legitimando comportamentos e práticas, e o grande esforço que os/as professores/as fazem para quebrar as barreiras que lhes são impostas quando almejam ir mais além do que meramente compreender o passado pelo passado.

Ressalte-se, no entanto, que, embora a escola seja uma instituição em que as relações de poder se fazem presentes através de normatizações de práticas e comportamentos, os sujeitos que a constituem não são meras “marionetes” nesse meio. Tanto os alunos/as quanto os/as professores/as e todos/as os/as que se inserem nesse ambiente educacional carregam consigo uma série de representações que os constituem dentro de suas crenças, agindo também sobre esse meio.

A escola não pode ser entendida fora de sua função institucional, que pressupõe um ordenamento de regras e normas estabelecidas. Por outro lado, como espaço sociocultural, a escola está sujeita à moralidade e aos hábitos sociais dos grupos que a compõem, muitas vezes em conflito entre si (MEINERZ, 2010, p. 212).

Partindo desse pressuposto, a escola, ao mesmo tempo em que enquadra sujeitos e normatiza padrões, também é um espaço de resistência a essas formas de controle. E é nesse meio que o ensino de história se processa como aquele que proporciona o debate e coloca em evidência essas determinações e construções, como forma de conduzir alunos e alunas a compreenderem o próprio ambiente escolar. “O ensino de História pode contribuir para a construção de experiências reflexivas que ajudem a repensar a própria escola” (MEINERZ, 2010, p. 212).

Nesse contexto, o ensino de História precisa estabelecer uma ligação mais íntima com a produção histórica, principalmente, por meio dos novos estudos e pesquisas que trazem novas abordagens e discussões sobre o gênero e a sexualidade e possibilitam um aprendizado mais significativo e a quebra de estruturas de exploração e submissão impostas pelo poder. Porém, para isso, a História deveria

[...] empenhar-se particularmente em descrever e analisar a (re)construção social, sempre recomeçada, dos princípios de visão e de divisão geradores dos "gêneros" e, mais amplamente, das diferentes categorias de práticas sexuais (sobretudo heterossexuais e homossexuais), sendo a própria heterossexualidade construída socialmente e socialmente constituída como padrão universal de toda prática sexual "normal", isto é, distanciada da ignomínia da 'contranatureza' (BOURDIEU, 2012, p. 102).

Atualmente, no Brasil, as discussões que permeiam a prática historiográfica e, conseqüentemente, o ensino de História têm se mostrado contrárias às imposições que o conservadorismo tem tentado, com tanta veemência, instituir para o que se deve ou não se ensinar na escola. São tempos em que disputas políticas e ideológicas visam barrar certas discussões na escola, como, por exemplo, questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, pautadas em discursos preconceituosos e fundamentalistas que acarretam na propagação ainda maior de imagens preestabelecidas dos sujeitos que não estariam inseridos na normalidade de uma sociedade patriarcal e heterossexual. Uma educação que não se pretenda libertadora acaba contribuindo para a permanência das desigualdades sociais e a ratificação de lugares para os sujeitos.

Em uma sociedade onde as relações de gênero se processam de forma tão desigual, e os regimes de verdade estigmatizam os corpos como "indesejáveis" e "anormais", causando sua exclusão e perseguição, essas discussões devem ser incluídas nos conteúdos e nos currículos escolares. O ensino médio e, mais precisamente, o ensino de História, que tem funções tão claras no que tange à transformação social, visando à igualdade de direitos, necessita abarcar tais discussões. Promover uma sociedade justa e igualitária, reconhecendo as diferenças, vai de encontro às determinações que aprisionam o outro e suprimem sua liberdade.

Para além da formação de cidadãos, o ensino de História, hoje, deve ser visto como um instrumento de ação social, de transformação de realidades que proporcione aos sujeitos compreenderem o mundo ao seu redor, suas relações de saber/poder, comportamentos e práticas como frutos de relações culturais, uma vez que "[...] ensinar História é mergulhar em todas as nossas crenças, todos os objetos de que nos ocupamos, todos os tipos de governo, todas as ideias políticas, no campo volátil e conflituoso da cultura" (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p. 172).

Pensar em uma formação omnilateral e nas diferenças é contribuir para que o ser humano compreenda a realidade como um meio de promover uma sociedade mais justa e humana, levando-o a entender as diferenças e vendo-se como componente integrante das

mesmas. É nesse cenário que defendemos um ensino de História que abarque as discussões de gênero e sexualidade, e que os livros didáticos de História não sejam omissos quanto a essas questões. Quebrar preconceitos, formar uma consciência histórica crítico-genética, diminuir as desigualdades, compreender as ações humanas ao longo do tempo e suas mentalidades e culturas, respeitando as identidades e gerando autonomia para os sujeitos é possível, desde que a formação dos alunos e das alunas seja pautada em uma educação integral comprometida com a equidade e com o respeito aos direitos humanos.

No próximo capítulo, articulamos as análises dos dados, cujos resultados se subsidiam ao atendimento dos objetivos específicos e às respostas pertinentes ao problema da pesquisa. O capítulo estrutura-se a partir de tais nuances e traz os resultados da avaliação do produto educacional gerado avaliado por pares.

## **6 ANALISANDO REGIMES DE VERDADE SOBRE O SISTEMA SEXO-GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO**

### **6.1 (IM)POSIÇÕES DISCURSIVAS SOBRE *SEXO* E *GÊNERO* COMO FORÇAS DE SABER/PODER: DESVELANDO (DES)COMPASSOS DO CONTEÚDO DE ENSINO DE HISTÓRIA**

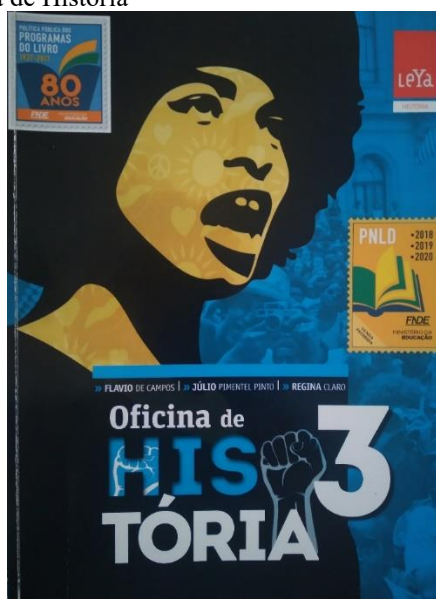
Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, cujo objetivo foi de compreender os regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero em livros didáticos do Ensino Médio, especificamente no ensino de História, em João Pessoa – PB. Com base nisso, o texto que segue arvorou-se a responder ao problema proposto, a partir das nuances interpretativas que atendem aos objetivos da investigação.

Os dados foram coletados nos livros didáticos de História do 3º ano do Ensino Médio de 12 escolas técnico-integradas da rede pública, localizadas no município de João Pessoa-PB. O *corpus* foi analisado por meio do processo de categorização do conteúdo (categorias, subcategorias e unidades de sentido), com base em Laville e Dionne (1999). Com foco no problema e nos objetivos da pesquisa, constatamos as matrizes discursivas dos livros que pairam em torno dos temas sobre gênero e sexualidade e seus constructos históricos, ou seja, se as obras dialogam sobre esses temas ou se eles são ocultados/silenciados de seus arcabouços conteudísticos.

#### **6.1.1 Livro ‘Oficina de História’: sexo e gênero como construções sócio-históricas**

O livro ‘Oficina de História’ - segunda edição de 2016 - pertencente ao grupo editorial Leya, é de autoria de Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro e contém 288 páginas. A obra tem um forte caráter crítico e expõe, mesmo de forma resumida, questões sociais, processos revolucionários etc. As mulheres são representadas em diferentes contextos históricos juntamente com as mudanças no ideal de família. A leitura se estende de forma agradável, com textos complementares e atividades que possibilitam desenvolver o cunho crítico e interpretativo.

FIGURA 7: Capa do livro ‘Oficina de História’



FONTE: Dados da pesquisa (2020)

QUADRO 9: Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘Oficina de História’

SABER-PODER		
EIXOS	DIREÇÃO	NUANCES DISCURSIVAS
Discute sobre a patologização do sexo?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- A perseguição aos homossexuais pelo governo nazista e durante o governo de Mao Tsé-tung - A homossexualidade deixou de ser definida como patologia em 1985
Aborda discussões machistas e/ou sobre o machismo?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- A luta contra o machismo durante os movimentos de contracultura
Aborda discussões sobre o patriarcalismo?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- Movimentos de questionamento da hegemonia masculina durante o processo da revolução mexicana
Discute sobre modelo(s) de família?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- As transformações no modelo de família tradicional e nuclear, destacando outros modelos de família, como a família homoafetiva e a tentacular.
GÊNERO BINÁRIO		
Discute sobre sexo biológico-fisiológico?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- A luta da igualdade entre os sexos durante o movimento de maio de 1968 na França - O sexo como construção cultural
Discute sobre gênero como fator biológico?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- O gênero é explicitado como construção histórica pelo sujeito, e não, como (im)posição biológica.
Discute sobre gênero como construção cultural?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- O gênero como construção sociocultural.
Ratifica um ideal de masculinidade?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- O contexto discutido abarca questões sobre contestação de uma hegemonia masculina pelas mulheres revolucionárias mexicanas durante a revolução mexicana no início do Século XX.
Ratifica um ideal de feminilidade?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- É possível perceber a representatividade e a quebra de papéis socialmente estabelecidos para as mulheres, como por exemplo, na política, na sexualidade, no âmbito familiar etc.
Discute sobre movimentos sociais de gênero?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- Os movimentos afirmativos de gênero em relação à conquista de direitos - A luta por melhorias das condições da mulher no período pré-revolução mexicana - As manifestações das sufragistas no início do Século XX - A participação feminina na política: destaque para Eva



		Perón - O feminismo - Os movimentos de maio de 1968 na França
Discute sobre políticas públicas de gênero?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- A Lei Maria da Penha
<b>HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA</b>		
Discute sobre condição/orientação sexual?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- A luta por liberdade sexual no contexto dos movimentos de maio de 1968 - O respeito à escolha da orientação sexual presente na legislação de vários países. - Perseguições e ataques em função da orientação sexual até os dias atuais
Ratifica o padrão heterossexual constituinte?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Ao que parece, as discussões não reafirmam um padrão heterossexual, pois abordam outras orientações sexuais, suas lutas e conquistas.
<b>GÊNERO NÃO BINÁRIO</b>		
Discute sobre identidade de gênero?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- A ênfase é na libertação do corpo e da sexualidade, com destaque para as perseguições e os ataques às pessoas LGBTs.
Discute sobre os movimentos sociais de gênero?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- O movimento LGBT
Discute sobre políticas públicas de gênero?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- A insuficiência de políticas públicas voltadas para as pessoas LGBTs
Discute sobre gêneros não binários?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- O preconceito contra as pessoas LGBTs.
<b>HETERONORMATIVIDADE</b>		
Representa a imagem homossexual a partir do padrão de comportamento heterossexual?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- É possível constatar que, mesmo de forma tímida, as discussões também envolvem travestis e transexuais, em relação à conquista de direitos e as perseguições e os ataques a tais grupos.
Discute sobre homofobia?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- A instituição do Dia Nacional de Combate à Homofobia, em 2010
<b>CONSCIÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>		
Fomenta a consciência histórica tradicional?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Aparentemente, não fomenta a consciência histórico-tradicional, na medida em que critica modelos e padrões instituídos historicamente, abordando o gênero e o sexo como construções culturais.
Fomenta a consciência histórica exemplar?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Ao que parece, as discussões não suscitam a ideia do passado meramente como exemplo, mas como aquele que precisa ser compreendido e analisado em seus diversos contextos históricos.
Fomenta a consciência histórica crítica?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- Critica as construções históricas instituídas pelo poder, como também, destaca as conquistas e lutas por direitos e representação sexual e de gênero.
Fomenta a consciência histórica genética?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- Aborda as mudanças e as permanências ao longo do processo histórico em relação à desigualdade de gênero e às diferentes formas de preconceito.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

O quadro 8 explicita que, no livro ‘Oficina de História’, do total de 23 eixos, 16 foram contemplados, porque trazem abordagens sobre gênero e sexualidade e suas construções históricas, evidenciando movimentos de luta e contestação às práticas da dominação patriarcal, machista e heterossexual, como também, suas conquistas e vitórias. Quanto aos sete eixos restantes, correspondentes aos que não foram abarcados, o livro, ao que parece, na

forma como desenvolve seus conteúdos, não colabora para ratificar o sistema sexo-gênero e suas estruturas tradicionais.

Com base na subcategoria ‘saber/poder’, todos os eixos foram contemplados no livro. As discussões fundam-se em fatos históricos que, via de regra, destacam a perseguição aos homossexuais, durante o Século XX, nos governos de Hitler e Mao Tsé Tung. De acordo com Foucault (1999b), a Ciência e a Medicina contribuíram, ao longo do processo histórico, para criar um discurso higienista sobre a sexualidade, configurando-se na relação saber/poder que, por sua vez, instituía discursos de “verdade” para os corpos dos sujeitos, o que acabou contribuindo para a perseguição e a exclusão das expressões da sexualidade que não se enquadravam como “naturais”. Em contrapartida, o livro também trata das conquistas do movimento homossexual, o que implicou a retirada da homossexualidade do quadro de patologias pelo Conselho Federal de Medicina em 1985.

Ainda sobre a subcategoria ‘saber/poder’, o livro traz considerações sobre os movimentos de contestação de uma hegemonia masculina fundada no sistema patriarcal assim como o contexto de uma sociedade que começa a vislumbrar a quebra do ideal de família tradicional, expondo outros modelos de família. Nessa perspectiva, Silva (2010) destaca a influência do movimento feminista para o surgimento de teorias que contestavam os ideais baseados nos padrões masculinos.

Na subcategoria ‘gênero binário’, as discussões permeiam o rompimento com a estrutura patriarcal, caracterizando o sexo e o gênero não como determinações biológicas, mas como construções culturais, o que expõe a desconstrução dos padrões de feminilidade e masculinidade socialmente instituídos. Segundo Butler (2003), assim como o gênero, o sexo é uma construção cultural; nesse caso, os binarismos homem/mulher e masculino/feminino não passariam de determinações edificadas pelas relações sociais, solidificadas pelas relações culturais e perpassadas pelo poder.

Os movimentos sociais de gênero e as políticas públicas de gênero também são evidentes no conteúdo do livro analisado, no que tange à subcategoria ‘gênero binário’. O livro traz reflexões sobre os direitos conquistados pelas mulheres, desde o direito ao voto até a participação na política, correlacionando, inclusive, a liberdade sexual obtida por elas sob a influência do feminismo. De acordo com Perrot (2007), o feminismo não é um movimento único, e é por esse motivo que a autora usa o termo “feminismos” para remeter aos movimentos que tiveram, e ainda têm, uma importância significativa nas lutas das mulheres em diferentes épocas e lugares e para que os sistemas de dominação patriarcal continuem sendo combatidos.

**FIGURA 8:** Página do livro “Oficina de História” que retrata as mulheres e suas conquistas políticas.

fim, a instituição da **bancada classista**, eleita por sindicatos de patrões e empregados, e composta por 40 delegados, diminuía a influência dos outros 214 representantes eleitos em seus estados e, em sua maioria, defensores de interesses oligárquicos.

Ao final dos trabalhos, em julho de 1934, a Assembleia Constituinte escolheu Getúlio Vargas para governar o Brasil até 1938. O país ganhava o mais avançado texto constitucional de sua história até então, que estabelecia direitos trabalhistas, garantias individuais e apresentava forte inclinação nacionalista quanto aos recursos minerais. O presidente conseguia enquadrar as oligarquias nesse arranjo político e assumia um mandato com uma nova Constituição.

**As mulheres na política**

A questão dos direitos políticos para as mulheres surgiu com nitidez durante a Revolução Francesa. Olympe de Gouges publicou a **"Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã"**, uma versão feminista da célebre Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Defendia a participação da mulher na vida política e civil em condição de igualdade com os homens. Foi condenada à guilhotina e morta por homens que se diziam defensores da liberdade. Na Inglaterra, Mary Wollstonecraft escreveu, em 1792, o livro *Defesa dos direitos da mulher*, baseado no princípio dos "direitos naturais" do indivíduo.

Em 1848, na França, uma nova revolução resultou na instituição do sufrágio universal, o direito de voto. Mas só os homens poderiam votar. A República que utilizava as mulheres como símbolo excluía-as do jogo político. No mesmo ano, a Convenção dos Direitos Femininos realizada em Nova York publicava a **"Declaração dos Sentimentos"**, que defendia o direito de voto para as mulheres. Sua principal palavra de ordem era: **"Homens, seus direitos e nada mais! Mulheres, seus direitos e nada menos!"**. Foram insultadas, ridicularizadas e agredidas.

O início do século XX foi marcado por **manifestações sufragistas**, como foram designadas as mulheres que reivindicavam o direito de voto. Na Europa e nos Estados Unidos, grupos e associações femininas mobilizavam-se pelo direito à participação política.

A Primeira Guerra Mundial afetou o movimento sufragista, que só voltaria a se fortalecer após 1918. Em 1920, o direito ao voto foi conquistado nos Estados Unidos. A partir de então, sucessivamente, diversos governos passaram a incluir as mulheres entre seus eleitores: Índia, em 1921; Inglaterra, em 1928; Turquia, em 1934; França, em 1944.

No Brasil, a potiguar Nísia Floresta (1810-1885), influenciada por Mary Wollstonecraft, publicava o livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. Seu estado natal, Rio Grande do Norte, foi o primeiro a legalizar o voto feminino no país, em 1928. A paulista Bertha Lutz (1884-1976) também é considerada uma das importantes líderes do movimento sufragista, e sua atuação é lembrada como fundamental para a decisão que permitiu que o Código Eleitoral garantisse o direito de voto e de participação das mulheres nas eleições de 1933 para a Constituinte. Entre os parlamentares que redigiram e votaram a Constituição de 1934 havia uma mulher, a médica Carlota Pereira de Queiroz.



Mulher votando nas eleições para a Assembleia Constituinte. Rio de Janeiro, maio de 1933.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

No que diz respeito à subcategoria ‘heterossexualidade compulsória’, há, novamente, um equilíbrio nas discussões, pelo fato de não ratificar o padrão cultural heterossexual e seu sistema de forças histórico-sociais. Isto é, o livro expõe os movimentos que lutavam por liberdade sexual e pelo respeito às diversas orientações sexuais, o que pode suscitar reflexões/debates precípuos sobre o modelo heterossexual e sua base normativa imposta culturalmente como única e válida. Esse aspecto corrobora o pensamento de Butler (2003) de que a sexualidade também é uma produção cultural, visto que não existiria uma orientação sexual verdadeira e/ou natural em detrimento de outra falsa e/ou construída.

Nas subcategorias ‘gênero não binário’ e ‘heteronormatividade’, o livro traz novamente abordagens discursivas que não reafirmam nem explicitam veladamente a hegemonia do modelo heterossexual sobre outras manifestações da sexualidade humana. Os resultados mostram as lutas contra o preconceito e a discriminação de sujeitos que, historicamente, foram subjugados socialmente, rebaixados a patamares inferiores por romperem com as bases de sentido culturais instituídas pela normalidade sexual do poder. A

resistência e a quebra desses mecanismos de poder são representadas pelo movimento LGBT, dentre outros, que se mostraram resistentes às imposições socioculturais sobre gênero e sexualidade. Como resultados dessas lutas, houve várias conquistas que, apesar de ainda enfrentarem perseguições, mostram-se significativas. Nessa perspectiva, Miskolci (2012) destaca a importância do movimento feminista e do movimento homossexual, influenciados pelo movimento de contracultura, na contestação dos padrões instituídos para o gênero e a sexualidade, principalmente a partir dos anos 60.

**FIGURA 9:** Página do livro ‘Oficina de História’, que retrata as questões de gênero.

### POLÍTICAS DO CORPO

Qual é o lugar do corpo num mundo em que tudo pode se tornar espetáculo e mercadoria? Segundo a historiadora Denise Bernuzzi de Sant'Anna,

"O corpo humano, derradeiro território a ser conquistado, desvendado e controlado, revela-se, assim, um campo preferido às experimentações da biotecnologia e dos investimentos da economia de mercado, justamente quando é fortalecido um paradoxo característico das sociedades industriais: por um lado, tem-se o culto, a adoração, a valorização extremas das aparências e da saúde; por outro, a fragmentação do organismo e das terapias em expansão, a dispersão de células, genes e órgãos, além do comércio destes materiais em larga escala. Em suma, esta era favorável aos cultos do corpo é também aquela que facilita a sua manipulação e comercialização desenfreada. O corpo pode fornecer mão de obra e também matéria prima."

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Corpos de passagem*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 76.

A suposta perfeição da forma física é explorada nas academias e nas clínicas estéticas, com a aplicação de programas de preparação e modelação corporal ou com a realização de procedimentos cirúrgicos e terapêuticos. Ao mesmo tempo, é amplamente divulgada pela mídia, que anuncia, por exemplo, como determinadas celebridades conseguem atenuar os efeitos do envelhecimento físico, transformando-as em exemplos e modelos a serem seguidos. Estimula-se, assim, o consumo maciço de bens associados à busca dessa perfeição física, facilita-se a exposição e espetacularização dos corpos, que também são preparados para o trabalho produtivo e para a geração de riquezas. Em tempos de globalização, o corpo torna-se mercadoria.

#### Questão de gênero

Nos anos 1960, a francesa Simone de Beauvoir (1908-1986) proclamou: "*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*". Ela buscava revelar que a questão do sexo e do gênero não era uma determinação biológica. Beauvoir explorou mitos e estratégias de dominação que, desde a infância, definiam as diferenças de gênero e impunham lugares e papéis sociais para homens e mulheres; ou seja, as pessoas tornavam-se homens ou mulheres a partir dos significados culturais que lhes eram atribuídos.

Mais de cinquenta anos depois, é possível atestar que os movimentos afirmativos de gêneros permitiram

a conquista de direitos. No Brasil, por exemplo, a lei Maria da Penha entrou em vigor em 2006, ampliando o rigor das punições contra crimes domésticos contra mulheres. Também aumentou, nas últimas décadas, a presença de mulheres em cargos públicos e na direção de grandes empresas. No que se refere aos direitos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais), o Conselho Federal de Medicina deixou, em 1985, de definir a homossexualidade como patologia e, em 2010, foi instituído o Dia Nacional do Combate à Homofobia. No ano seguinte, o Supremo Tribunal Federal reconheceu o direito de união estável entre pessoas do mesmo sexo e, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça aprovou uma resolução que obrigava todos os cartórios do país a oficialar o casamento homoafetivo.

No entanto, muitas pessoas continuam a sofrer perseguições e ataques em função de seu gênero ou orientação sexual e as políticas públicas direcionadas aos setores LGBT continuam a ser insuficientes. Da mesma forma, a presença de mulheres em postos legislativos, por exemplo, é desproporcional à sua presença na sociedade brasileira e a média salarial paga às mulheres ainda é inferior à que é paga aos homens.

Tá ligado?!

Faça em seu caderno

**(Enem)** "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino."

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a):

- a) ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual.
- b) pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho.
- c) organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero.
- d) oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos.
- e) estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.

DL/CF/H24/H25  
 conforme tabelas das páginas 8 e 9.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Em relação à subcategoria ‘consciência histórica’, parece-nos que o discurso do livro propicia a formação da consciência histórica crítica e da consciência histórica genética, ao

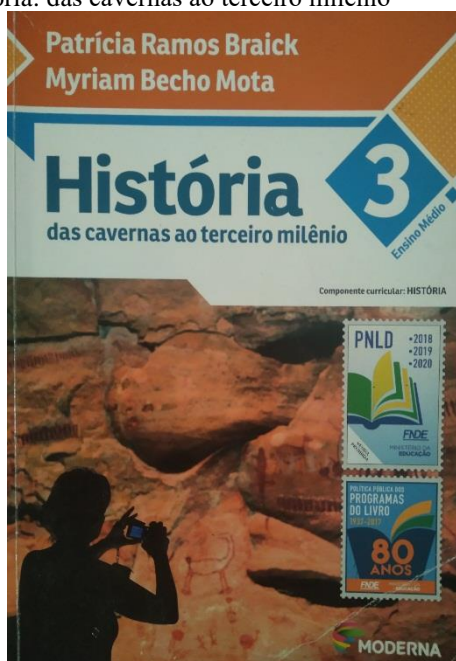
possibilitar a reflexão e a compreensão das temporalidades históricas, abalando modelos culturais preestabelecidos como verdadeiros. Como bem salienta Rüsen (1992), a consciência histórica crítica coloca em xeque o que até então era visto como natural, problematizando os modelos culturais edificados ao longo da história. Já a consciência histórica genética, para o autor, possibilita compreender a mudança e a continuidade histórica, analisando as transformações e as permanências ao longo do tempo.

Com base no que foi exposto, o livro ‘Oficina de História’ levanta questões profícuas a respeito de gênero e sexualidade. Suas abordagens suscitam discussões que vão desde as construções do sexo e do gênero até os movimentos que lutavam por liberdade e respeito à diversidade sexual. Muito mais do que simplesmente discutir sobre os eixos, o livro destaca-se por trazer uma linguagem crítica sobre as consequências de uma sociedade fundada no sistema patriarcal, colaborando para que as alunas e os alunos possam vislumbrar o processo histórico de forma mais crítica, desprendendo-se das amarras de discursos que possam ameaçar a liberdade para conduzir/induzir à construção de identidades favoráveis ao sistema de saber-poder.

### **6.1.2 Livro ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’: a quebra do padrão de feminilidade**

Dando continuidade, o segundo livro - ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’ - cuja quarta edição é de 2016, foi publicado pela Editora Moderna, com 272 páginas. Suas autoras são Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. A obra chama a atenção por dar destaque à participação feminina em diversos fatos históricos. Essa evidência se desdobra ao longo de todo o livro. Ademais, a produção é bem ilustrada, com atividades bem desenvolvidas, sugestões de filmes e leituras complementares, o que pode favorecer o planejamento e o desenvolvimento didático-pedagógico das aulas pelos/as professores/as.

**FIGURA 10:** Capa do livro ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

**QUADRO 10:** Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’

SABER-PODER		
EIXOS	DIREÇÃO	NUANCES DISCURSIVAS
Discute sobre a patologização do sexo?	(X) sim ( ) não	- Perseguição aos homossexuais pelo governo nazista - Condenação do matemático Alan Turing por ser homossexual pelo governo britânico
Aborda discussões machistas e/ou sobre o machismo?	(X) sim ( ) não	- Reafirma a identidade masculina em detrimento da feminina no período da segunda guerra mundial. - Discute sobre as relações de poder entre homens e mulheres pelo movimento feminista. - Combate à violência e à discriminação contra a mulher a partir de 1990 - O problema da violência contra as mulheres na Índia
Aborda discussões sobre o patriarcalismo?	(X) sim ( ) não	- Crítica a sociedade dominada pelo poder masculino, durante o início do Século XX - Na Índia, os meninos ainda são educados para pensar que são superiores às mulheres.
Discute sobre modelo(s) de família?	(X) sim ( ) não	- Crítica do movimento de contracultura ao modelo de família nuclear
GÊNERO BINÁRIO		
Discute sobre sexo biológico-fisiológico?	(X) sim ( ) não	- Abolição da distinção do voto por sexo no Rio Grande do Norte, em 1926, e mudança no Código Eleitoral de 1932 - Desvinculação da vida sexual, em certa medida, do controle familiar imposto sobre o sexo feminino no final dos anos 1950.
Discute sobre gênero como fator biológico?	( ) sim (X) não	- O gênero é destacado como fruto das relações de poder, e não, como fator natural ou orgânico.
Discute sobre gênero como construção social?	(X) sim ( ) não	- O gênero como construção histórica
Ratifica um ideal de masculinidade?	( ) sim (X) não	- O discurso não ratifica um ideal de masculinidade, pelo fato de trazer o gênero como uma construção cultural.
Ratifica um ideal de feminilidade?	( ) sim (X) não	- O discurso não ratifica um ideal de feminilidade, pois, além de trazer o gênero como uma construção cultural, retrata imagens de mulheres na indústria, no futebol, em guerras, a

		exemplo das mulheres <i>partisans</i> iugoslavas etc.
Discute sobre movimentos sociais de gênero?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- O movimento feminista contemporâneo na década de 1960 - A Contracultura - A participação feminina no movimento operário - A luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres ao longo do Século XX - A primeira conferência para o progresso feminino em 1922. - A Federação Brasileira para o Progresso Feminino em 1922. - A luta das mulheres pelo direito ao voto na primeira metade do Século XX - A luta pela igualdade de acesso à educação para as mulheres, a partir do final do Século XIX - O aumento da luta contra a violência e a discriminação das mulheres, a partir dos anos de 1990 - A luta contra a violação dos direitos das mulheres na Índia em 2016. - O movimento de maio de 1968
Discute sobre políticas públicas de gênero?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- As políticas afirmativas de combate à discriminação de gênero - A Lei Maria da Penha - As cotas partidárias para as mulheres
<b>HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA</b>		
Discute sobre condição/orientação sexual?	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- Destaca a liberdade sexual durante o movimento de contracultura - Expressa a perseguição aos homossexuais pelo governo nazista - A partir de 1960, evidencia o crescimento do ideal de “Amor livre”, ou seja, aquele não essencialmente monogâmico e heterossexual.
Ratifica o padrão heterossexual constituinte?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Reflete sobre liberdade sexual e/ou amor livre, o que distancia a defesa pela heterossexualidade como via única de expressão.
<b>GÊNERO NÃO BINÁRIO</b>		
Discute sobre identidade de gênero?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Não traz discussões diretamente ligadas à identidade de gênero. Entretanto, aborda o gênero como uma construção social, e não, como algo naturalizado geneticamente.
Discute sobre os movimentos sociais de gênero?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Não faz referência a movimentos de gêneros não binários.
Discute sobre políticas públicas de gênero?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Não há menção a nenhuma política pública de gênero para pessoas não binárias.
Discute sobre gêneros não binários?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Não aborda discussões sobre gênero não binários, mas também não ratifica padrões de gênero, pelo fato de abarcar reflexões que criticam os padrões de masculinidade e feminilidade, além do que contempla o gênero como construção cultural.
<b>HETERONORMATIVIDADE</b>		
Representa a imagem homossexual a partir do padrão de comportamento heterossexual?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Não traz a homossexualidade a partir do padrão heterossexual, posto que reflete sobre quebra de padrões e a liberdade sexual durante os movimentos de contracultura.
Discute sobre homofobia?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Aborda a luta por liberdade sexual e amor livre, que ganharam visibilidade a partir de 1960.
<b>CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b>		
Fomenta a consciência histórica tradicional?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Por não ratificar padrões naturalizados historicamente, principalmente em relação ao gênero e à sexualidade.
Fomenta a consciência histórica exemplar?	( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não	- Traz reflexões para compreender os fatos históricos de forma mais complexa, e não, como meras repetições a serem evitadas.
Fomenta a consciência histórica	<input checked="" type="checkbox"/> sim ( ) não	- Desconstrói padrões e possibilita a crítica a modelos

crítica?		preestabelecidos, como, por exemplo, o sistema de poder imposto ao gênero e à sexualidade.
Fomenta a consciência histórica genética?	(X) sim ( ) não	- Há compreensão sobre mudanças e permanências históricas ao longo do processo histórico sobre a desigualdade de gênero e o preconceito.

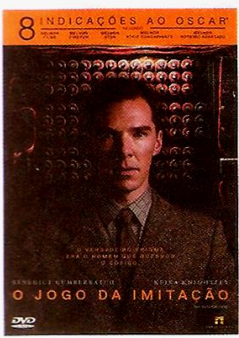
**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

O quadro 9, sobre o livro ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’, do total de 23 eixos, evidencia que 11 expõem críticas à desigualdade de gênero e à questão da inferioridade da mulher construída historicamente em meio às relações de poder, mencionando o gênero como construção sociocultural, bem como os movimentos por direitos em diferentes momentos históricos. No que tange aos outros 12 eixos que não foram contemplados no livro, a maioria caracteriza-se pelas naturalizações de modelos pré-estabelecidos, ou seja, os conteúdos não realçam os ideais de masculinidade e feminilidade como naturais, assim como a norma heterossexual. Entretanto, desses eixos, o livro não aborda diretamente assuntos como homofobia, identidade de gênero, gêneros não binários, seus movimentos de luta e políticas públicas.

Na subcategoria ‘saber/poder’, todos os eixos foram abarcados pelo livro. Nesse sentido, destaca-se a perseguição aos homossexuais, na Alemanha, durante o Governo Nazista. O livro ainda faz menção à história do matemático britânico Alan Turing, considerado o inventor do computador, através da indicação do filme ‘O jogo da imitação’, explicitando que ele foi perseguido, condenado e quimicamente castrado pelo governo britânico por ser homossexual. Segundo Foucault (1999b), a categoria ‘homossexual’ surgiu no Século XIX e, com ela, uma série de representações que contribuíram para sua inserção na anormalidade do discurso, criando uma série de corpos indesejáveis que precisavam estar sob controle.

**FIGURA 11:** Indicação do filme ‘O jogo da imitação’

**Você vai gostar de assistir**



**O jogo da imitação**

**Direção:** Morten Tyldum. Estados Unidos/Grã-Bretanha, 2014. 115 min

O filme conta a história do matemático britânico Alan Turing, que liderou uma equipe para decodificar o "Enigma", um código secreto usado pelos alemães durante a guerra para comunicar futuros ataques. A narrativa mostra o outro lado da guerra, longe dos campos de batalha. Além disso, o filme traz reflexões sobre a vida de Turing, que foi condenado pela justiça britânica por ser homossexual (considerado crime à época), e evidencia o preconceito sofrido pela população homossexual naquele período. Preconceito este que persiste em muitos países até os dias de hoje.

Capa de divulgação do filme *O jogo da imitação* (2014), do diretor Morten Tyldum.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)



A subcategoria ‘saber/poder’ também assevera, a partir do conteúdo do livro, a reflexão no que se refere à reafirmação de uma superioridade do masculino sobre o feminino, edificadas historicamente em torno das relações de poder. O livro traz esse fato a partir da contestação pelo movimento feminista.

Além disso, o conteúdo da obra prioriza críticas do movimento de contracultura ao ideal de família nuclear, instituídas no seio de tais relações familiares, já que é a família a primeira instituição de poder com a qual o sujeito histórico constrói a ideia de si (identidade pessoal) e a compreensão de mundo (identidade coletiva). Dessa feita, a família nuclear-tradicional, via de regra, tem sido basilar para efetivar/consolidar o sistema saber-poder, e sua estrutura (re)produz sujeitos aptos à aceitação sociocultural, haja vista que (en)forma corpos, aduz comportamentos e legítimas ações, além de planejar a trajetória que os sujeitos históricos devem percorrer, ao longo da vida, em relação à ideia de ser homem e/ou ser mulher, ou seja, ao binarismo de gênero. Segundo Medeiros (2019), o binarismo de gênero, que se configura no binômio homem-mulher, institui para os corpos, de acordo com o “sexo” que carrega, estilos, comportamentos, atos e performances, que são constantemente ratificados pelo sistema que estabelece a heterossexualidade como natural.

No que concerne à subcategoria ‘gênero binário’, é possível afirmar que os realces contedísticos da publicação não reforçam ideais de feminilidade e masculinidade, uma vez que o livro contempla o conceito de gênero como uma construção cultural e não biológica, partindo do pressuposto de que a ideia de masculinidade e a composição da feminilidade são, muito mais, constructos arbitrados pelo sistema saber-poder para atender às demandas da sociedade, o que se cristalizou pela cultura como representações patriarcais dos gêneros interpostos e, criteriosamente, forjados a partir da (re)produção dos arquétipos de “homem-macho” (liderança/virilidade) e de “mulher-mãe” (submissão/sacralização). Não haveria condições, diante de tais desígnios, de que condutas desviantes do processo sejam aceitas, já que são desviantes da normatização sociocultural autolegitimada como possibilidade única de ser acatada e seguida.

Desse modo, o livro evidencia a contestação desses padrões por meio de conteúdos que elucidam a luta por direitos e liberdade sexual empreendidos pelos movimentos feminista e de contracultura. A publicação também destaca a luta por políticas públicas de gênero, como, por exemplo, as políticas afirmativas de combate à discriminação de gênero entre homens e mulheres. A obra também representa mulheres desempenhando papéis que não se adequavam aos modelos de gênero de cada época, como é as mulheres *partisans* iugoslavas,

que se embrenhavam nos campos de batalha, durante Segunda Guerra Mundial, para resistir à dominação nazista.

**FIGURA 12:** Representação das mulheres *partisans* iugoslavas


◆ **Resistência civil contra os nazistas**

Apesar das dificuldades trazidas pela guerra, a população civil dos países ocupados não assistiu indiferente à invasão nazista. Muitos grupos organizaram-se na tentativa de resistir aos invasores. Conhecidos como *partisans*, os integrantes da resistência eram comunistas, socialistas e militantes de esquerda em geral, ou faziam parte dos setores nacionalistas e liberais. Homens e mulheres participaram da resistência.

Esses grupos agiam na clandestinidade de diversas maneiras: assassinavam oficiais alemães, promoviam atos de sabotagem contra os nazistas, auxiliavam a fuga de pessoas perseguidas pelo nazismo, bombardeavam as linhas de transporte para os campos de extermínio etc. Os *partisans* tiveram importante atuação na Iugoslávia, na França, na Itália e na União Soviética.

Os judeus também resistiram aos nazistas. Aqueles que conseguiram fugir dos campos de concentração chegaram a integrar os grupos de *partisans*. Nos guetos, os judeus organizaram fugas e a resistência armada. Em um levante no gueto de Varsóvia, em 1943, por exemplo, formou-se a Organização Judaica Combatente para incentivar os judeus do gueto a se recusar a embarcar nos trens que iam para o campo de concentração de Treblinka. Os rebeldes conseguiram contrabandear armas e atacar a polícia alemã, mas a resistência durou menos de um mês. Cerca de 7 mil judeus foram mortos e o restante foi levado para os campos de concentração.

A resistência aos nazistas também existiu nos campos de extermínio: no campo de Auschwitz-Birkenau, em 1944, um grupo chamado Comando Especial Judaico rebelou-se contra os guardas. No entanto, o movimento foi brutalmente reprimido pelos nazistas, e a maioria dos rebeldes acabou assassinada.



Mulheres *partisans* iugoslavas treinam em uma base militar dos Aliados na Itália. Foto de fevereiro de 1944.

◆ 84

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020).

Para Butler (2003), o gênero é uma construção cultural, e não, algo naturalizado, mas uma série de atos performáticos constituídos em meio às relações de poder. Isso corrobora a ideia de que quem determina o que é ser homem e/ou ser mulher não são os cromossomos, *per se*, mas o conjunto de artifícios suplantados culturalmente que designam para o sujeito histórico, independentemente de sua vontade, como ele deve constituir seu próprio *ser*. Desta feita, homem e mulher são constituintes e, ao mesmo tempo, constituídos por malhas de sentido cujas distinções são herdadas compulsoriamente pelas relações de saber-poder, o que deflagra um regime de verdade sobre genitálias, corpos e performances que controlam o comportamento e criam as fronteiras entre os gêneros. Não é à toa que, no ensino de História, esse entendimento não tem se furtado/livrado dos domínios de tal regime, cujas verdades tangenciam o controle por parte do Estado.

No que se refere à subcategoria ‘heterossexualidade compulsória’, a conjuntura do discurso não corrobora o padrão heterossexual, porquanto o enfoque é a respeito da luta do movimento de contracultura pelo ideal de liberdade sexual e do amor livre, o que não se

configura, necessariamente, com a imagem do casal heterossexual como única manifestação da relação sexual/amorosa/familiar. Conforme Foucault (1999b), onde há poder, há múltiplas formas de resistência. Isso deixa claro que, mesmo que diversas maneiras de dominar estejam presentes, sempre existirão diferentes movimentos de contestação.

De acordo com as subcategorias ‘gênero não binário’ e ‘heteronormatividade’, o livro não explicita a compreensão sobre identidade de gênero, gêneros não binários, seus movimentos sociais e políticas públicas e homofobia. No entanto, o contexto discursivo leva a crer que os padrões de feminilidade e masculinidade são criticados, já que considera o gênero como construção histórico-cultural, e não, como condição genético-biológica. Nessa perspectiva, Butler (2003) chama a atenção para a importância de compreender as relações de poder como base para a busca de direitos. Pensar sobre as relações de poder, ou de saber-poder, como surgiram e por quem são articuladas, possibilita-nos entender como as próprias estruturas e instituições foram edificadas, trazendo luz a uma série de (pre)conceitos que fundam as relações sociais, o que colabora para entendermos como o próprio sujeito histórico se constituiu e/ou foi constituído.

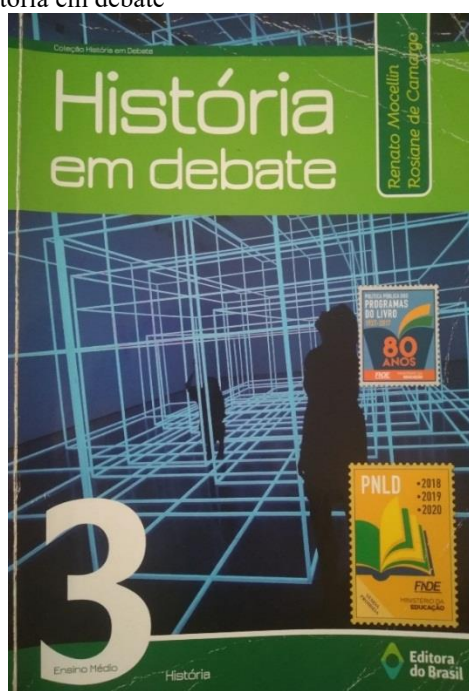
Conforme a subcategoria ‘consciência histórica’, podemos afirmar que o enredo do texto possibilita formar a consciência histórica crítica e a consciência histórica genética, na medida em que os conteúdos expõem, em diferentes momentos históricos, a luta por direitos, por igualdade de gênero e a quebra de ideais de masculinidade e feminilidade arraigados nos corpos/formas de ser/agir dos sujeitos. Para Rüsen (1992), a formação da consciência histórica crítica possibilita problematizar o que foi e/ou está sendo tradicionalmente posto como “verdade” e, juntamente com a consciência genética, compreender as mutações históricas e a conservação de certos modelos, aprendendo-os em sua complexidade.

Diante dos resultados apresentados, é possível inferir que o livro ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’ enreda parâmetros sobre gênero e sexualidade, apesar de este último conceito ser representado de forma mais sutil. Os temas nos proporcionam discutir sobre vários movimentos de contestação dos padrões de gênero impostos e sobre direitos e representatividade. Ao longo do texto, percebemos que os eixos ligados às relações de gêneros fluem de forma clara, precisa e crítica. Em outros termos, a desenvoltura discursiva sobre gênero se desenvolve em todo o livro, o que desvela a problematização do fenômeno como parte do processo de formação dos sujeitos em diferentes épocas e lugares.

### **6.1.3 Livro ‘História em debate’: o feminismo em evidência**

Na esteira da sistematização dos dados coletados, o próximo livro - ‘História em debate’, quarta edição de 2016, da Editora do Brasil, tem 288 páginas. A autoria é de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo. A obra promove uma reflexão sobre diferentes tipos de opressão, evidenciando o combate à violência de gênero e o fim do preconceito contra as minorias, com destaque para os movimentos sociais, como o feminismo, por exemplo, e sugere leituras complementares e atividades, o que acresce peculiaridades aos processos de ensino-aprendizagem em História.

**FIGURA 13:** Capa do livro ‘História em debate’



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

**QUADRO 11:** Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘História em debate’

SABER-PODER		
EIXOS	DIREÇÃO	NUANCES DISCURSIVAS
Discute sobre a patologização do sexo?	(X) sim ( ) não	- A perseguição aos homossexuais pelo governo nazista.
Aborda discussões machistas e/ou sobre o machismo?	(X) sim ( ) não	- Os papéis atribuídos às mulheres na Alemanha nazista: donas de casa e boas mães.
Aborda discussões sobre o patriarcalismo?	(X) sim ( ) não	- A subordinação da mulher ao pai, e após o casamento, ao marido.
Discute sobre modelo(s) de família?	(X) sim ( ) não	- A ameaça ao ideal de família tradicional com a emancipação feminina no final do Século XIX.
GÊNERO BINÁRIO		
Discute sobre sexo biológico-fisiológico?	(X) sim ( ) não	- A Lei do feminicídio: condição do sexo feminino quanto ao crime - A luta por direitos iguais entre os sexos, empreendida pelo movimento de contracultura
Discute sobre gênero como fator biológico?	( ) sim (X) não	- Expõe arquétipos instituídos para as mulheres em diferentes épocas
Discute sobre gênero como	( ) sim (X) não	- Não aborda de forma direta, mas enfatiza a desconstrução

construção cultural?		dos padrões de gênero culturalmente instituídos, por meio da quebra dos papéis atribuídos para as mulheres, durante os Séculos XIX e XX.
Ratifica um ideal de masculinidade?	( ) sim (X) não	- Instiga críticas a tais padrões, sobretudo por intermédio do movimento feminista.
Ratifica um ideal de feminilidade?	( ) sim (X) não	- Pelo contrário, destaca a luta e a desconstrução de determinações patriarcais impostas às mulheres, principalmente pelo movimento feminista e de contracultura.
Discute sobre movimentos sociais de gênero?	(X) sim ( ) não	- A luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres a partir do Século XIX - A luta por emancipação feminina em meados do Século XIX - A luta pelo direito ao voto feminino, após a proclamação da República em 1889 - O feminismo - A liga para a emancipação intelectual da mulher em 1922 - A Federação Brasileira para o Progresso Feminino em 1922 - O combate à violência contra a mulher - A luta pelo acesso à educação escolar para as mulheres, desde o Século XIX - A Contracultura - O movimento de maio de 1968
Discute sobre políticas públicas de gênero?	(X) sim ( ) não	- A Lei Maria da Penha - A Lei do feminicídio - Os direitos reprodutivos
<b>HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA</b>		
Discute sobre condição/orientação sexual?	(X) sim ( ) não	- Perseguição aos homossexuais pelo governo nazista - Fortalecimento das manifestações que lutavam por liberdade sexual durante os movimentos de contracultura
Ratifica o padrão heterossexual constituinte?	( ) sim (X) não	- O foco vai muito além disso, uma vez que enfatiza a luta por liberdade sexual e pelo fim do preconceito contra os homossexuais, defendido pelo movimento de contracultura.
<b>GÊNERO NÃO BINÁRIO</b>		
Discute sobre identidade de gênero?	( ) sim (X) não	- Não de forma direta, mas traz discussões sobre respeito, liberdade de expressão e de ser “diferente”, a partir do conceito de tolerância.
Discute sobre os movimentos sociais de gênero?	( ) sim (X) não	- Apesar de não expor, de forma direta, sobre tais movimentos, a leitura pode propiciar reflexões a partir do movimento de contracultura.
Discute sobre políticas públicas de gênero?	( ) sim (X) não	- As políticas públicas estão voltadas para as mulheres.
Discute sobre gêneros não binários?	( ) sim (X) não	- Não de forma direta, no entanto, discute sobre direitos humanos, respeito e liberdade de expressão.
<b>HETERONORMATIVIDADE</b>		
Representa a imagem homossexual a partir do padrão de comportamento heterossexual?	( ) sim (X) não	- Os destaques giram em torno da liberdade sexual, e do fim do preconceito contra os homossexuais durante o movimento de contracultura.
Discute sobre homofobia?	(X) sim ( ) não	- A luta pelo fim do preconceito contra os homossexuais empreendida pelos movimentos de contracultura.
<b>CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b>		
Fomenta a consciência histórica tradicional?	( ) sim (X) não	- Na medida em que há esforços que possibilitam a desconstrução de modelos culturalmente estabelecidos como, por exemplo, o papel de inferioridade instituído para a mulher.
Fomenta a consciência histórica exemplar?	( ) sim (X) não	- O passado aqui não é analisado meramente como exemplo, mas por suas desconstruções, mudanças e permanências.
Fomenta a consciência histórica crítica?	(X) sim ( ) não	- Posto que denuncia preconceitos e contraria as estruturas de poder historicamente instituídas. Um exemplo é a crítica à

		sociedade patriarcal.
Fomenta a consciência histórica e genética?	(X) sim ( ) não	- Há compreensão sobre as transformações e permanências históricas com relação à desigualdade de gênero e ao preconceito contra os homossexuais.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

De acordo com o quadro 10, correspondente ao livro ‘História em debate’, 11 eixos foram abarcados pelo material didático. Os conteúdos tratados por esses eixos tematizam enfoques sobre o machismo, o patriarcalismo e as diversas formas de resistências, como, por exemplo, o movimento feminista, empreendidas em diferentes momentos históricos. O livro destaca também conquistas, desconstrução de preconceitos e a defesa dos ideais de liberdade e tolerância. Dos 12 eixos que não foram trabalhados pelo livro, sete são referentes à ratificação de verdades que excluem todos/as os/as que não se encaixam no que lhes foi instituído em relação ao sistema sexo/gênero. Os outros cinco eixos restantes, que dizem respeito ao gênero como construção cultural, identidade de gênero e gêneros não binários, apesar de não serem explorados de forma direta, estão intimamente ligados a outras discussões, como: liberdade, respeito, tolerância, quebra de preconceitos, dentre outros.

De acordo com os resultados, a subcategoria ‘saber/poder’ teve todos os eixos abordados. As discussões retratam a perseguição aos homossexuais durante o Governo Nazista e os modelos de subordinação instituídos para a mulher por tal ideologia (fascismo). Direciona o olhar para críticas ao sistema patriarcal e à ameaça ao ideal de família tradicional com as lutas pela emancipação feminina. Como bem salienta Butler (2018), o binarismo sexual reforça um padrão por meio do qual o casal heterossexual aventa-se como a condição presumidamente natural, isto é, como a anunciação da própria existência, o que implica inferir que desviar de suas condutas corresponde ao prenúncio da inexistência ou do apagamento histórico dos sujeitos “invertidos”. Logo, o ideal de família nuclear/patriarcal configura-se no âmbito do sistema sexo-gênero como o regime de verdade que outorga a heterossexualidade, suas expressões e atitudes, como a única condição aceita e válida para a convivialidade sociocultural.

No que se refere à subcategoria ‘gênero binário’, as discussões permeiam sobre a igualdade entre os sexos, os movimentos por direitos e o combate à violência contra a mulher, pela condição de inferioridade construída e a ela atribuída ao longo dos tempos. Não discute diretamente sobre o gênero como construção social, entretanto, é possível perceber que, ao longo do livro, os temas colocam em xeque os ideais de masculinidade e feminilidade, possibilitando compreender o gênero não como algo biológico, mas como socialmente construído. Essa questão fica evidente no livro quando são expostas críticas aos papéis

impostos às mulheres que deveriam ser boas mães e donas de casa. Nesse sentido, Butler (2003) expõe como a maternidade foi, historicamente, instituída para o corpo feminino, criando um ideal de mulher - aquela que deve se apropriar da maternidade para estar de acordo com a função social a ela imposta.

Nas subcategorias ‘heterossexualidade compulsória’, ‘gênero não binário’ e ‘heteronormatividade’, as discussões complementam-se pelo fato de argumentarem aspectos que giram em torno dos movimentos de contestação dos padrões enraizados socialmente, dentre os quais: a defesa da liberdade sexual, o fim do preconceito contra os/as homossexuais, a liberdade de expressão etc.

Assim, embora não destaque a identidade de gênero, os gêneros não binários e seus movimentos sociais, explicitamente, ao que parece, o livro não cai nas malhas de validar apenas o modelo heterossexual como válido, pois é possível perceber questões que suscitam críticas a uma sociedade excludente e machista. Sobre os movimentos de resistência, Silva (2010) assevera que a segunda metade do Século XX foi marcada por movimentos de contestação de uma sociedade patriarcal, machista e heteronormativa. Esses movimentos de contestação contribuíram para se pensar sobre o que até então era visto como “aceitável”, abalando as estruturas das naturalizações que eram impostas para os sujeitos. Dessa feita, quando o discurso não é omissivo quanto à diversidade de expressões do ser humano, o processo de ensino-aprendizagem pode vislumbrar uma educação que reflita para além das amarras que o sistema sexo-gênero impõe sobre pessoas “diferentes”.

FIGURA 14: Os movimentos sociais e a contracultura

## ■ Movimentos sociais e contracultura

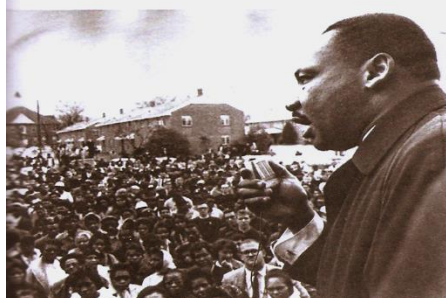
Entre as décadas de 1950 e 1960 houve grande expansão econômica, impulsionada pela evolução tecnológica e pela sociedade de consumo, principalmente nos países capitalistas. No entanto, a distribuição de renda continuava desigual.

Nos Estados Unidos, a maior potência capitalista, estima-se que em 1960 um quinto da população estava abaixo da linha oficial da pobreza. Afro-americanos, indígenas e imigrantes latino-americanos formavam a maior parte desse contingente, o que agravava a cultura de segregação racial do país.

### As lutas contra o racismo

Um dos marcos desse período foram as lutas em prol dos direitos civis da população afro-americana. Nesse contexto destaca-se o pastor Martin Luther King Jr., que, inspirado nas ideias de resistência pacífica de Mahatma Gandhi, organizou manifestações não violentas e ações de desobediência civil em prol da igualdade de direitos entre brancos e negros nos Estados Unidos.

Na década de 1960 esse movimento cresceu com a adesão de jovens estudantes. Durante o período das manifestações houve intensa repressão, principalmente nos estados do sul, que não aceitavam o fim da segregação racial. Um dos episódios mais marcantes aconteceu em 1963: cerca de 200 mil pessoas realizaram a “Marcha sobre Washington”, durante a qual Luther King fez um discurso que se tornou símbolo dessa luta. A reação contrária era comumente marcada por intensa violência, com espancamentos, prisões e mortes.



The Art Archive/WuShuho, Reproduction/Damada

Martin Luther King em discurso na cidade de Selma, EUA, 1965. Luther King foi um dos mais influentes defensores da igualdade de direitos entre brancos e negros nos Estados Unidos. Vencedor do Prêmio Nobel da Paz em 1964, foi um dos muitos ativistas que se posicionaram contra a Guerra do Vietnã.

A Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial

Após intensos conflitos, entre os anos de 1964 e 1967 diversas leis foram aprovadas com o intuito de dar um fim àquela situação. Foram gradativamente implantadas ações afirmativas, ou seja, políticas públicas destinadas a reduzir a desigualdade por meio da inclusão social dos afro-americanos.

### O feminismo

O movimento feminista ganhou grande impulso nos EUA em meados do século XX. Em um período de efervescência política, revolução dos costumes e agitação cultural, as mulheres foram à luta em busca da emancipação, reivindicando maior espaço no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

Os discursos contra a opressão e os diversos modos de exploração tomaram forma por meio das lutas de muitas mulheres, que buscavam uma transformação na sociedade em sentido amplo: social, econômico, político e ideológico.

Na busca pela liberdade e direito à cidadania plena, o direito de votar e se candidatar foi uma das primeiras demandas femininas. Por isso, durante muito tempo, o movimento feminista foi confundido com o movimento sufragista.

Outra bandeira de luta esteve centrada na reivindicação dos direitos sociais, que englobam os direitos econômicos e culturais, o direito de receber salários iguais aos dos homens e o acesso à educação escolar, que por séculos foi negada à maioria das mulheres.

O movimento feminista ganhou as ruas e se espalhou para outros lugares, promovendo grande número de mobilizações pelo mundo. A partir de 1975 começaram a acontecer Conferências Mundiais, em que mulheres de várias partes do planeta discutiam as políticas públicas específicas para as mulheres no que se refere a direitos reprodutivos, saúde de um modo geral, educação e representação política. Essa internacionalização do movimento possibilitou a inserção de novas frentes de lutas.

FONTE: Dados da pesquisa (2020).

No que concerne à subcategoria ‘consciência histórica’, pôde-se perceber que o livro contribui para formar a consciência histórica crítica e a consciência histórica genética, por entender as transformações culturais ao longo do tempo, destacando vários movimentos de contestação de modelos edificados como “verdades” e suas consequências para as sociedades atuais. Segundo Pereira e Graebin (2010), é importante pensar no passado para além da narrativa e da linearidade, buscando problematizá-lo e compreendê-lo levando em conta suas transformações e implicações para o presente. Nessa perspectiva, o livro reflete sobre como os regimes de verdade cunharam mecanismos de controle e dominação ao longo da história, principalmente para as mulheres, e sobre as implicações desse regime na contemporaneidade.

Assim, o livro ‘História em debate’ tematiza parâmetros conteudísticos que podem propiciar aprendizagens reflexivas sobre gênero e sexualidade, porquanto tem como foco dos

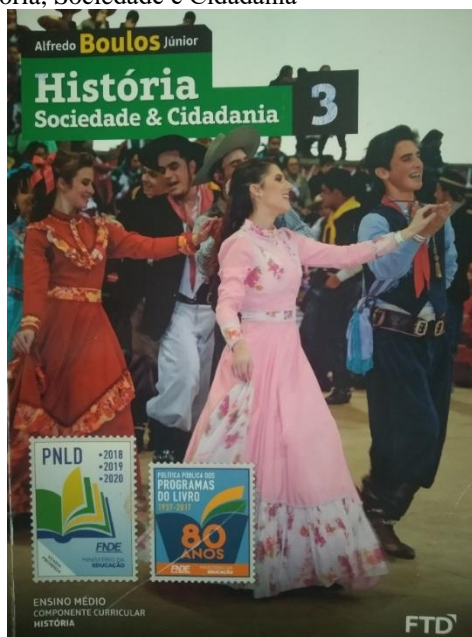


conteúdos dos diversos movimentos de resistência e a quebra dos padrões de gênero fundados historicamente. Logo, é plausível que as questões levantadas pelo livro forneçam recursos pedagógicos mais consistentes sobre o rompimento do apagamento histórico das diferenças sexuais e de gênero, ocasionando um ensino mais crítico e inclusivo.

#### 6.1.4 Livro ‘História, sociedade e cidadania’: a mulher como sujeito histórico

De autoria de Alfredo Boulos Júnior, o livro ‘História, Sociedade e Cidadania’, segunda edição, de 2016, é uma produção do grupo editorial FTD, com o total de 288 páginas. No que tange às questões sobre gênero e sexualidade, seus conteúdos exploram os movimentos sociais e a participação feminina, representando as mulheres como sujeitos históricos. Entretanto, as questões sobre sexualidade não são trabalhadas, porque a produção tem o foco mais direcionado para as relações de gênero.

**FIGURA 15:** Capa do livro ‘História, Sociedade e Cidadania’



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

**QUADRO 12:** Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘História, Sociedade e Cidadania’

SABER-PODER		
EIXOS	DIREÇÃO	NUANCES DISCURSIVAS
Discute sobre a patologização do sexo?	(X) sim ( ) não	- A perseguição aos homossexuais pelo governo nazista
Aborda discussões machistas e/ou sobre o machismo?	(X) sim ( ) não	- A desconstrução da crença de inferioridade da mulher em detrimento do homem a partir do Século XX - A crítica à educação machista por Simone de Beauvoir - As mulheres como vítimas de práticas machistas em várias partes do mundo

		- O combate ao machismo na Etiópia através do atletismo
Aborda discussões sobre o patriarcalismo?	( <b>X</b> ) sim ( ) não	- A quebra das estruturas tradicionais durante a Primeira Guerra Mundial - Durante o governo fascista, na Itália, a figura do homem é representada como detentora de poder.
Discute sobre modelo(s) de família?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- O conteúdo silencia tal perspectiva
<b>GÊNERO BINÁRIO</b>		
Discute sobre sexo biológico-fisiológico?	( <b>X</b> ) sim ( ) não	- Carta da Organização das Nações Unidas (ONU): liberdade sem distinção de sexo
Discute sobre o gênero como fator biológico?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- O gênero não é constituído como fenômeno orgânico-natural, mas como socialmente construído.
Discute sobre gênero como construção cultural?	( <b>X</b> ) sim ( ) não	- O gênero feminino como construção. A mulher não nasce obediente e passiva.
Ratifica um ideal de masculinidade?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- O conteúdo traz críticas à sociedade machista e patriarcal.
Ratifica um ideal de feminilidade?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- Contempla imagens de mulheres desempenhando vários papéis ao longo da história, como, por exemplo, na Primeira Guerra Mundial, como motoristas de ambulância, nas fábricas, na revolução russa, em movimentos sociais etc.
Discute sobre movimentos sociais de gênero?	( <b>X</b> ) sim ( ) não	- A participação das mulheres na Revolução Russa - O feminismo - A luta pela emancipação feminina, principalmente a partir do Século XIX - A luta pelo direito ao voto feminino no início do Século XX - A Marcha das Margaridas - A luta por igualdade salarial entre homens e mulheres - A luta contra o preconceito e a discriminação contra as mulheres ao longo do Século XX
Discute sobre políticas públicas de gênero?	( <b>X</b> ) sim ( ) não	- A reivindicação de políticas públicas no campo da igualdade salarial
<b>HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA</b>		
Discute sobre condição/orientação sexual?	( <b>X</b> ) sim ( ) não	- Embora superficialmente, haja vista o termo “homossexual”, por exemplo, só é citado quando da perseguição pelo governo nazista.
Ratifica o padrão heterossexual constituinte?	( <b>X</b> ) sim ( ) não	- Não aborda questões sobre liberdade sexual e/ou sexualidade de forma suficiente ou significativa, o que pode suscitar a ratificação do modelo vigente, nesse caso, o heterossexual.
<b>GÊNERO NÃO BINÁRIO</b>		
Discute sobre identidade de gênero?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- Não de forma direta, porém reflete que o gênero feminino é uma construção, e não, uma imposição.
Discute sobre os movimentos sociais de gênero?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- Há um silenciamento sobre essas questões.
Discute sobre políticas públicas de gênero?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- A única política pública explicitada relaciona-se à luta por igualdade salarial entre homens e mulheres.
Discute sobre gêneros não binários?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- Apesar de discutir sobre o gênero feminino como construção, omite-se em relação às identidades plurais de gêneros.
<b>HETERONORMATIVIDADE</b>		
Representa a imagem homossexual a partir do padrão de comportamento heterossexual?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- Pouco explora sobre homossexualidade.
Discute sobre homofobia?	( ) sim ( <b>X</b> ) não	- Pelo fato de omitir tal questão, corre o risco de contribuir para ratificar formas de violência (simbólica e/ou explícitas).
<b>CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b>		
Fomenta a consciência histórica tradicional?	( <b>X</b> ) sim ( ) não	- Não aborda discussões sobre sexualidade, o que pode suscitar a ratificação da heterossexualidade compulsória e da

		heteronormatividade.
Fomenta a consciência histórica exemplar?	( ) sim (X) não	- O conteúdo, ao que parece, é exposto de forma historicizada, ou seja, os fatos são trabalhados levando em consideração seu contexto histórico.
Fomenta a consciência histórica crítica?	(X) sim ( ) não	- Traz críticas ao machismo e à ideia de inferioridade instituída historicamente para a mulher, como também enfatiza a luta e a representação feminina.
Fomenta a consciência histórica genética?	(X) sim ( ) não	- Há compreensão das transformações e permanências históricas e suas implicações na atualidade.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

No que diz respeito aos resultados do quadro 11 referente ao livro ‘História, Sociedade e Cidadania’, é possível perceber que 12 eixos foram englobados pelo referente livro, mas, dos eixos discutidos, só 10 possibilitam compreender o processo histórico para além das instituições detentoras de poder, ou seja, concernente às relações de gênero, pois, dois dos eixos contidos correspondem à reiteração do padrão heterossexual e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da consciência histórica tradicional. Já no que diz respeito aos eixos que não foram discutidos no livro, contabilizando 11, as questões giram em torno da ratificação de padrões de feminilidade e masculinidade, porque, apesar de não abordar temas sobre sexualidade e gêneros não binários, o livro possibilita desconstruir os padrões de gênero.

De acordo com a subcategoria ‘saber/poder’, pôde-se perceber que os/as homossexuais só são citados/as, basicamente, quando se discute sobre sua perseguição pelo Governo Nazista, na Alemanha, durante a Segunda Guerra Mundial, visto que as discussões nessa subcategoria estão mais relacionadas às críticas de uma educação e de uma sociedade machistas, por intermédio das quais se relegam à mulher lugares inferiores em detrimento do homem, o que acabou originando privações e impedimentos para elas em diferentes épocas e lugares. Como bem salienta Foucault (1999b), o poder está em toda parte, pois se caracteriza como correlação de forças múltiplas que, por meio dos “aparelhos de reprodução”, proferem discursos, ora sutis, ora inquiridores que criam e/ou reforçam normatizações, contribuindo para estigmatizar vários sujeitos considerados subversivos na sociedade. Assim, as mulheres são representadas, no livro, em uma constante luta contra esses enquadramentos que tanto as oprimem em busca da liberdade de ser e agir para além dos discursos de saber/poder.

Ainda sobre a subcategoria ‘saber/poder’, no que se refere aos modelos de família, há uma ocultação de tal discussão, o que pode acabar contribuindo para reafirmar o modelo de família formado pelo casal heterossexual, haja vista que o não dito pode, muitas vezes, assumir o lado do opressor, do mais forte, do poder vigente, já que menospreza a pauta e o lugar de fala em função da ordem pré-estabelecida por parte de quem manda e de quem autoriza o que pode ou não ser tematizado.

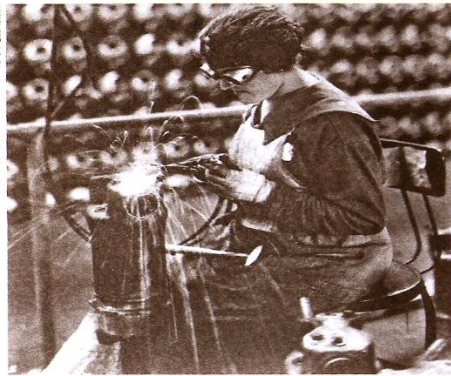
Conforme expõe Miskolci (2012), a educação brasileira ainda tem um forte caráter heterossexista, inclusive, a própria produção científica, o que pode propiciar na conservação de tal vigência dominante e seus regimes de verdade.

Na categoria ‘gênero binário’, as questões relacionadas à feminilidade e à masculinidade são desconstruídas, na medida em que salientam as rupturas com a imagem de mulher passiva e obediente, contrapondo-se ao machismo/sexismo e representando mulheres exercendo vários papéis na sociedade, a partir de conflitos históricos, a exemplo da Primeira Guerra Mundial até na política.

**FIGURA 16:** A participação das mulheres na Primeira Guerra Mundial

### Para saber mais 🗨️

O texto a seguir é do professor Luiz Cesar B. Rodrigues.



#### A mulher na guerra

A guerra liquidou as estruturas tradicionais: os homens nas trincheiras levaram as mulheres, até então dedicadas às tarefas domésticas, a trabalharem nas indústrias. Rompia-se, assim, a “idílica” e “romântica” visão burguesa do “Lar”, mitologia baseada no preconceito do “caráter natural” da “divisão sexual do trabalho”. Afinal, um ponto positivo: o conflito encerrado em 1918 contribuía, de certa maneira, para a tomada de consciência, por parte da mulher, de seus reais interesses e de seu valor como pessoa humana.

RODRIGUES, Luiz Cesar B. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Atual, 1984. p. 83. (Discutindo a história).

Acima, uma operária, devidamente equipada, usa maçarico para realizar um trabalho de solda. Ao lado, mulheres britânicas voluntárias posam junto de suas ambulâncias na França. As duas fotos foram tiradas durante a Primeira Guerra Mundial.



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020).

Os enredos discursivos do livro trazem, ainda, a luta das mulheres contra os modelos de fragilidade e inferioridade criados e edificados em seus corpos, como, por exemplo, o movimento feminista, a luta por igualdade salarial, por direito ao voto e contra o preconceito de gênero etc. Nessa perspectiva, Dinis (2013) entende que precisamos compreender como se deu o processo de construção cultural do masculino e do feminino equivalente a uma série de comportamentos e práticas naturalizadas e impregnadas nos corpos biológicos opostos, ou seja, os corpos que nascem com pênis e os que nascem com vagina, como forma de criar espaços de problematização e contestação dessas normalizações. Nesse sentido, o ambiente

escolar é um dos locais mais propícios para tais abordagens. Destarte, quando um livro didático de História não se priva de incitar reflexões que colocam em cheque determinados regimes de verdade, mesmo que não seja a única fonte do conhecimento em sala de aula, o ensino propicia o entendimento das diversas formas de opressão e submissão às quais sujeitos considerados abjetos, como gays, lésbicas, transexuais etc., foram e ainda são submetidos.

**FIGURA 17:** A luta das mulheres e a desconstrução de gênero

▶▶ **VOZES DO PRESENTE**

**A luta das mulheres**



Adolescentes de minissaia, moda lançada nos anos 1960 e que contribuiu para a construção de uma nova imagem da mulher (menos tímida e mais confiante).

No século XX, após a Primeira Guerra Mundial, houve manifestações que já podem ser consideradas “feministas”. Nos anos de 1960, um fato novo veio a acelerar a história: a liberação ao público da pílula anticoncepcional, que marcou o início de uma verdadeira revolução sexual. A pílula, que passou a ser vendida em qualquer farmácia, permitia à mulher decidir se queria ou não engravidar e possibilitava a ela uma vida sexual mais intensa. As mulheres passaram a falar abertamente sobre virgindade, sexo antes do casamento e outros assuntos considerados até então tabus. Debatiam e denunciavam também a crença de que a mulher seria incapaz para a vida intelectual e de que seria naturalmente inferior ao homem.

Na época, escritoras como Betty Friedan e Simone de Beauvoir incentivaram as mulheres a lutar. Simone de Beauvoir, autora de vários livros, dizia que a mulher não nasce obediente, passiva ou dependente, que é a educação machista que a faz aceitar a dominação masculina. Para mudar essa situação, a mulher deveria se libertar da educação repressora e buscar o caminho da autorrealização.

As mulheres dos anos 1960 engajaram-se também na luta política. Em várias partes do mundo promoviam debates, cursos, publicações e levavam manifestantes às ruas para exigir salários e direitos iguais aos dos homens, a aprovação do divórcio, o direito a certo número de vagas no funcionalismo público e nas universidades.

Nas últimas décadas, e depois de muita luta, as mulheres alcançaram posições de destaque nas empresas, na política, nas Forças Armadas, nos esportes, nas comunicações e na Justiça; apesar disso, elas continuam sendo vítimas de discriminação, violência e práticas machistas no mundo todo. No Brasil, as mulheres, mesmo aquelas com maior escolaridade, têm rendimento médio inferior ao dos homens.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

No que se refere à subcategoria ‘gênero não binário’, o livro não discute sobre identidade de gênero e gêneros não binários, nem sobre a luta por direitos e conquistas, embora, quando se fala de desconstrução de gênero, os temas possam suscitar tais debates, porque esses enfoques propiciam a quebra de normas naturalizadas historicamente, principalmente ligadas ao gênero. É necessário, pois, pensar no gênero para além do binarismo solidificado social e culturalmente e problematizar as relações de poder que reforçam o sistema sexo-gênero, porque, apesar de a escola ser, *per si*, um espaço

normalizador, os sujeitos que a povoam constituem, por si mesmos, os arcabouços por meio dos quais as teias da diversidade vão se configurando no ideário do respeito às diferenças (LOURO, 2003).

No que diz respeito às subcategorias ‘heterossexualidade compulsória’ e ‘heteronormatividade’, o livro não trata de sexualidade, o que se deduz como lapso e/ou como reforço à naturalização de uma única orientação sexual, que, neste caso, a heterossexualidade continua sendo reafirmada compulsoriamente. Como salienta Butler (2003), as normas de gênero naturalizam a ligação entre o sexo biológico, o gênero e o desejo sexual, a partir dos quais todos/as os/as que não se inserem nessas normas são sujeitos considerados como abjetos, passíveis de punição e de exclusão.

Com base nos resultados, na subcategoria ‘consciência histórica’, as nuances conteudísticas podem propiciar o desenvolvimento da consciência histórica tradicional, da consciência histórica crítica e da consciência histórica genética.

A consciência histórica tradicional pode ser fomentada no livro pelo fato de não discutir sobre sexualidade e suas construções históricas, pois, quando se ocultam essas questões, o padrão instituído como dominante na sociedade poderá ser constantemente reafirmado. Em contrapartida, em relação ao gênero foi diferente. Os temas sobre emancipação feminina e críticas ao machismo são levantados, expondo movimentos de luta e resistência, o que pode fomentar a formação da consciência histórica crítica e da consciência histórica genética.

A formação da consciência histórica crítica e a genética podem contribuir para que possamos compreender o processo histórico para além das determinações instituídas como verdades. Por meio do desenvolvimento dessas consciências, é possível perceber as mudanças nas estruturas e as consequências através das temporalidades (RÜSEN, 1992).

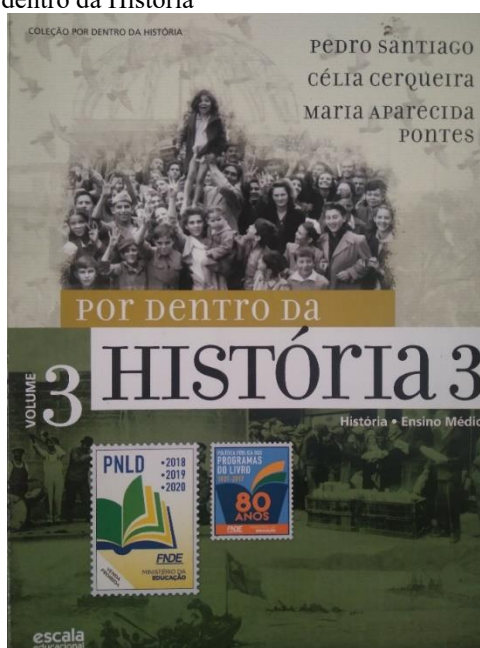
Assim, o livro ‘História, Sociedade e Cidadania’ nos possibilita compreender os constructos de gênero instituídos para a mulher ao longo do tempo e os movimentos de resistência e de permanência, ainda hoje, da desigualdade de gênero. No entanto, não se discute sobre sexualidade e seus agentes históricos, omitindo movimentos que, juntamente com o feminismo, contribuíram para quebrar os padrões constituídos para os sujeitos, como, por exemplo, o movimento de contracultura a partir dos anos 1960. Ou seja, o livro possibilita formar as consciências históricas crítica e genética em relação ao conteúdo sobre gênero, mas, no que tange à sexualidade, omitir essa perspectiva pode fomentar a consciência histórica tradicional e a manter regimes de verdades sobre o sistema sexo-gênero, cujas diretrizes são programadas para apagar as diferentes identidades sexuais.

Se, ao longo da história, várias instituições, como a família e a escola, criaram, reforçaram e/ou disseminaram discursos de poder que moldaram e legitimaram corpos como “normais” e/ou “anormais”, ocultar ou impedir que conteúdos como identidades de gênero e orientação sexual etc., sejam discutidos, no contexto do ensino de História, pode ajudar a reificar/coisificar ainda mais as diferenças no terreno da escola e da sala de aula, especificamente, o que contradiz a própria formação do sujeito histórico e suas possibilidades emancipatórias diante da compreensão do presente e das perspectivas de futuro.

### 6.1.5 Livro ‘Por dentro da História’: o gênero a partir dos ideais de luta e representação

O livro ‘Por dentro da História’, editado pela quarta vez em 2016, é do grupo Escala Educacional e tem 280 páginas. Foi escrito por Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes. As relações de gênero são pouco exploradas nesse livro, com exceção das menções feitas a mulheres que se destacaram na história, como Rosa Luxemburgo, Eva Perón e Frida Kahlo. Fora isso, a publicação traz uma atividade sobre as mudanças e as permanências nas reivindicações do movimento feminista, mas não há um aprofundamento do discurso no que concerne às desconstruções de gênero e sucumbe/silencia discussões sobre sexualidade.

**FIGURA 18:** Capa do livro ‘Por dentro da História’



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

**QUADRO 13:** Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘Por dentro da História’

<b>SABER-PODER</b>		
<b>EIXOS</b>	<b>DIREÇÃO</b>	<b>NUANCES DISCURSIVAS</b>
Discute sobre a patologização do sexo?	(X) sim ( ) não	- A perseguição aos homossexuais pelo governo nazista
Aborda discussões machistas e/ou sobre o machismo?	(X) sim ( ) não	- A violência doméstica, nos dias atuais, como consequência de uma sociedade machista
Aborda discussões sobre o patriarcalismo?	(X) sim ( ) não	- A luta contra a “cultura do machismo”, sobretudo nas duas primeiras décadas do Século XXI
Discute sobre modelo(s) de família?	( ) sim (X) não	- Há omissão quanto a tal eixo.
<b>GÊNERO BINÁRIO</b>		
Discute sobre sexo biológico-fisiológico?	( ) sim (X) não	- Não há evidências disso.
Discute sobre gênero como fator biológico?	( ) sim (X) não	- Ao que parece, já que o conteúdo não explicita, o gênero não é representado como cromossômico ou natural.
Discute sobre gênero como construção cultural?	( ) sim (X) não	- Apesar de discutir sobre as conquistas femininas, não aborda sobre o gênero como uma construção social de forma direta.
Ratifica um ideal de masculinidade?	( ) sim (X) não	- O conteúdo traz críticas à sociedade machista.
Ratifica um ideal de feminilidade?	( ) sim (X) não	- Reflete sobre a conquista feminina dos espaços públicos e a luta por direitos e representação.
Discute sobre os movimentos sociais de gênero?	(X) sim ( ) não	- A luta pelo direito ao voto feminino, no início do Século XX. - A liga para o progresso feminino de 1920 - A Federação Brasileira para o Progresso Feminino de 1922 - A luta por direitos trabalhistas e de educação para as mulheres - A participação feminina na política ao longo dos Séculos XX e XXI
Discute sobre políticas públicas de gênero?	(X) sim ( ) não	- A Lei Maria da Penha
<b>HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA</b>		
Discute sobre orientação sexual?	(X) sim ( ) não	- Há indícios, embora timidamente, de que o termo “homossexual” só é citado quando se discute sobre sua perseguição pelo governo Nazista.
Ratifica o padrão heterossexual constituinte?	(X) sim ( ) não	- Pelo fato de não refletir mais profundamente sobre orientações sexuais, o que pode gerar uma ratificação do padrão heterossexual.
<b>GÊNERO NÃO BINÁRIO</b>		
Discute sobre identidade de gênero?	( ) sim (X) não	- Não discute diretamente, mas há certa quebra dos padrões de gênero, principalmente em relação à mulher, através das lutas por representação e direitos.
Discute sobre os movimentos sociais de gênero?	( ) sim (X) não	- O destaque é para os movimentos sociais voltados para as mulheres.
Discute sobre políticas públicas de gênero?	( ) sim (X) não	- Não há nenhuma menção sobre políticas públicas para pessoas não binárias.
Discute sobre gêneros não binários?	( ) sim (X) não	- Apenas faz críticas aos padrões edificados por uma sociedade machista.
<b>HETERONORMATIVIDADE</b>		
Representa a imagem homossexual a partir do padrão de comportamento heterossexual?	( ) sim (X) não	- Quase não discute sobre homossexualidade.
Discute sobre homofobia?	( ) sim (X) não	- Não discute sobre homofobia, e tal silêncio pode contribuir para perpetrar tal violência.
<b>CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b>		
Fomenta a consciência histórica	(X) sim ( ) não	- Oculta discussões sobre sexualidade, o que pode legitimar



tradicional?		ainda mais modelos estabelecidos culturalmente.
Fomenta a consciência histórica exemplar?	( ) sim (X) não	- Via de regra, o conteúdo não tem o intuito de mostrar as ações do passado com a ideia de exemplo para as sociedades atuais.
Fomenta a consciência histórica crítica?	(X) sim ( ) não	- O discurso critica o ideal de sociedade machista, expondo movimentos de luta e contestação de tal modelo.
Fomenta a consciência histórica genética?	(X) sim ( ) não	- Há destaque para as transformações históricas no que se refere à conquista dos espaços públicos pelas mulheres, como também a permanência da violência contra elas como consequência do machismo estrutural.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Referente ao quadro 12, sobre o livro ‘Por dentro da História’, 10 eixos foram abordados, sendo que oito suscitam críticas aos arquétipos de controle e inferioridade estabelecidos para o feminino em diferentes períodos históricos. Enquanto isso, os outros dois eixos apontados podem sustentar verdades tradicionalmente instituídas, configurando-se na produção da heterossexualidade como única orientação sexual válida.

Já dos eixos que não foram discutidos no livro, contabilizando 13, seis se referem, principalmente, à reprodução do gênero e da representação homossexual a partir do modelo heterossexual. Todavia, sete dos eixos que não foram retratados no livro estão relacionados ao gênero como construção cultural, identidade de gênero, gêneros não binários, seus movimentos sociais e políticas públicas, homofobia e modelos de família.

Em virtude disso, no que diz respeito à subcategoria ‘saber-poder’, o livro retrata a figura do/a homossexual e sua perseguição durante o Governo Nazista, assim como os/as negros/as, judeus e judias. Tal grupo era reprimido por um dispositivo de controle, que Foucault (1999b) denominou de *dispositivo de sexualidade*, que criava uma série de interdições para os corpos dos sujeitos no que tange à sexualidade e suas expressões, o que, consequentemente, contribuiu para que muitos sujeitos, entre eles os/as homossexuais, fossem considerados/as “anormais”. Todavia, o livro não fomenta reflexões mais profícuas sobre a homossexualidade, tendo em vista que o que existe é, unicamente, a citação do termo homossexual.

Ainda sobre a subcategoria ‘saber-poder’, são feitas críticas ao machismo e ao sistema patriarcal, mostrando as consequências de uma sociedade fundada nos padrões masculinos, a exemplo da violência contra a mulher na atualidade. Por outro lado, o conteúdo não dá ênfase a modelos de família. Segundo Bourdieu (2012), várias mudanças contribuíram para ampliar os estudos sobre a sexualidade, como o surgimento de diferentes tipos de família, mesmo que o modelo familiar tradicional (patriarcal) ainda prevaleça na sociedade como exemplar. Sendo assim, como o livro citado não trabalha as configurações atuais sobre os diversos tipos de

família e (re)afirma o padrão familiar tradicional como válido, deixa de fomentar importantes discussões que possibilitam compreender as novas relações familiares, que fogem, inclusive, da lógica do sistema patriarcal, dificultando desconstruir esse sistema de dominação.

Na subcategoria ‘gênero binário’, o livro não reflete sobre sexo biológico-fisiológico nem sobre gênero como fator biológico ou construído. Porém, levanta questões relacionadas à representação feminina e à conquista dos espaços públicos, antes dominados pelos homens, fruto de uma sociedade machista, como, por exemplo, Dilma Rousseff, a primeira presidente mulher do Brasil. Como bem explicita Louro (2003), historicamente, foi construído um espaço de invisibilidade para a mulher, no qual, como lugar naturalizado, restava-lhe a esfera doméstica, o lar, dificultando o seu acesso a outros âmbitos que foram designados unicamente para os homens, como os espaços públicos, a política, a educação e, conseqüentemente, a ciência.

**FIGURA 19:** As mulheres e a ocupação de novos espaços

ampla base, que incluía políticos de vários partidos, sobretudo do PT e do PMDB. Com um cenário econômico favorável, esperava-se que o governo fosse capaz de efetivar uma série de reformas, assim como aprofundar as medidas sociais.

Ainda no início do novo mandato, anunciou-se um conjunto de iniciativas voltadas à aceleração do ritmo de crescimento brasileiro, o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), que incluía investimentos em infraestrutura para estimular os setores produtivos e a garantia de benefícios para as populações de todas as regiões do país.

Em 2008, eclodiu uma enorme crise mundial. Mas o governo conseguiu driblar seus efeitos mais perversos, evitando uma retração do consumo e o desemprego, graças à adoção de medidas como a ampliação do crédito, as desonerações fiscais sobre alguns setores produtivos e o aumento das reservas.

O sucesso do governo Lula contribuiu para consolidar o Brasil como um país interessante para investidores estrangeiros, atraindo capital e facilitando o fechamento de acordos com novos parceiros comerciais.

O segundo mandato de Lula foi ainda marcado pela mudança na política externa, que colocou o país como interlocutor importante em conflitos e negociações internacionais.

A política adotada por Lula fez com que ele terminasse seu governo com altos índices de popularidade, e colaborou para que sua ministra Dilma Rousseff saísse vitoriosa nas eleições presidenciais de 2010. Tratou-se de um grande marco, pois Dilma foi a primeira mulher a ser eleita

governo em 2011 (sobre o segundo mandato de Dilma Rousseff, iniciado em 2014, ver parte final do livro, no *Para encerrar*, p.266).

#### **Mulheres no poder**

Nas últimas décadas, cada vez mais as mulheres têm assumido funções em áreas tradicionalmente ocupadas por homens. Um dos espaços de suma importância para a ampliação dos direitos das mulheres é a cena política. Ao longo dos anos, as mulheres passaram a ocupar cargos públicos nos poderes Legislativo e Executivo.

Em 2011, Dilma Rousseff tomou posse como presidente da República e se tornou, ainda, representando o Brasil, a primeira mulher a discursar na abertura da Assembleia Geral da ONU.

Em diversos países, as mulheres começam a ocupar os principais cargos públicos. Como exemplo, podemos citar: a chanceler da Alemanha, Angela Merkel, eleita em 2005, 2009 e 2013; Michelle Bachelet, que se tornou presidente do Chile em 2006 e voltou ao cargo em 2014; e Cristina Kirchner, eleita presidente da Argentina em 2007 e reeleita em 2011.

Apesar de as desigualdades entre homens e mulheres ainda serem enormes, em uma relação muitas vezes marcada pela violência, a participação feminina em diferentes esferas públicas e privadas cresce a cada dia. Em 2011, Tawakkul Karman, ativista do Iêmen, Ellen Johnson-Sirleaf, presidente da Libéria, e a pacifista liberiana Leymah Gbowee receberam o Prêmio Nobel da Paz pela promoção dos direitos das mulheres na construção da paz.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

A luta das mulheres, em diferentes momentos históricos, por direitos e representação, também é explorada no livro. Apesar de contestar os padrões machistas que construíram uma sociedade que excluía a mulher de vários espaços, o livro não se aprofunda na perspectiva de desconstruir o gênero, ou seja, não vai além do ideal de luta e representação. Nesse sentido,

Butler (2003) atenta para o fato de que, quando as discussões se prendem, essencialmente, aos ideais de luta e representação, acaba-se contribuindo para criar um padrão de mulher, ou seja, para a autora, as lutas por direitos e representação, como as do movimento feminista, têm sua importância, entretanto, é mais oportuno que as abordagens discutam sobre o caráter fluido e mutável das identidades, buscando compreender suas construções e as relações de poder que as conceberam, o que a obra não faz, como já referimos.

As discussões que permeiam as subcategorias ‘heterossexualidade compulsória’ e ‘heteronormatividade’ expõem que o livro não traz uma imagem do/a homossexual a partir do ideal heterossexual nem discute sobre homofobia. Como já foi exposto, o termo “homossexual” é elencado, basicamente, quando se fala sobre a Segunda Guerra Mundial e a perseguição de grupos considerados indesejáveis pela ideologia nazista. Nessa perspectiva, o livro não aborda discussões mais profundas sobre sexualidade e oculta questões sobre os movimentos de contestação, como, por exemplo, o movimento *Queer*, de uma sociedade heteronormativa. Nesse sentido, Miskolci (2005) chama a atenção para o ocultamento, no âmbito escolar, das discussões sobre as sexualidades que fogem da lógica do binarismo de gênero, pois essa neutralidade ratifica um padrão tradicional em voga, ou seja, o da “heterossexualidade compulsória disfarçada”.

Por causa disso, o ensino de História não pode ser omissivo quanto aos temas relacionados à sexualidade, já que tem um papel tão importante de compreender os sujeitos históricos e suas ações ao longo dos tempos e as imposições dos sistemas de controle e dominação sobre os sujeitos, como a própria heterossexualidade compulsória, que ainda se articula com a preponderância e traz a carga de repreensões para os desviantes.

Na subcategoria ‘gênero não binário’, nenhum dos eixos foi contemplado no livro, ou seja, o material didático não explora assuntos como identidade de gênero e gêneros não binários. Além disso, quando se fala sobre movimentos sociais de gênero que permeiam o livro, as discussões giram em torno, basicamente, da luta de direitos para as mulheres. Assim, além de não haver espaço discursivo para refletir sobre o gênero como construção subjetivo-histórico, não há uma abertura mais significativa para se debater sobre as pessoas LGBTQI. Por essa razão, é preciso entender que as relações de gênero estão intimamente imbricadas nas relações de poder, o que dá forças à supremacia cultural do sistema binário que necessita ser historicizado, ou seja, compreendido a partir de suas construções históricas, desprezando o seu caráter imutável (SCOTT, 1995). Por conseguinte, se não houver uma contestação do binarismo de gênero e seus dispositivos de controle no livro didático, os processos de ensino, em sala de aula, correm o risco de continuar reiterando a supressão das identidades diversas,

e, nesse aspecto, o sistema sexo-gênero continuará sendo produzido e validado pela escola como via única de constituição dos sujeitos históricos.

Quanto à subcategoria ‘consciência histórica’, o livro, ao que tudo indica, fomenta três consciências históricas mas em diferentes perspectivas. Em relação à consciência histórica tradicional, o livro oculta discussões sobre sexualidade, não fala de liberdade sexual, homofobia, identidade de gênero, gêneros não binários nem se aprofunda nas questões relacionadas ao gênero como construção sociocultural. Todavia, pode propiciar a formação da consciência histórica crítica e da consciência genética pelas críticas à sociedade machista, além de debater sobre as conquistas das mulheres, concernentes à política, à educação, aos espaços públicos etc. Nessa lógica, Rüsen (2001) ressalta como a consciência histórica influencia a maneira como cada ser humano compreende o passado e as relações que o rodeiam. Nesse sentido, o agir humano está intimamente ligado ao tipo de consciência histórica que ele constrói ao longo da vida.

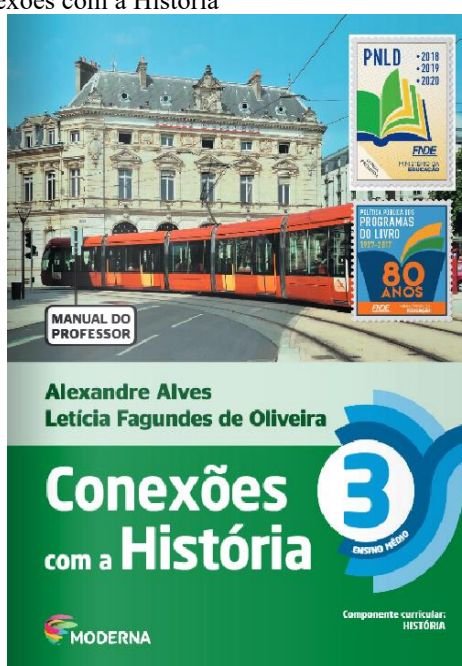
No livro ‘Por dentro da História’, é possível entender que o foco das questões de gênero paira sobre os ideais de luta e representação do movimento feminista e algumas de suas conquistas sem ir além disso. Nesse sentido, o ideal de masculinidade e de feminilidade não é ratificado nem desconstruído. Os conteúdos chegam até a fazer críticas ao machismo, mas não há uma abordagem mais enfática no que concerne à compreensão de como esse padrão de superioridade do homem foi edificado no seio social. Todavia, em relação à sexualidade, as discussões são quase nulas, já que a categoria ‘homossexual’ é citada, basicamente, quando se aborda sobre o sistema nazista; em outros momentos históricos, há uma verdadeira censura das questões sobre sexualidade e seu processo histórico.

Desse modo, o livro pode suscitar o desenvolvimento das consciências históricas crítica e genética pelo fato de expor os efeitos de uma sociedade constituída na esfera do sistema patriarcal, inclusive, trazendo movimentos de contestação, suas transformações e permanências históricas. No entanto, além de não haver um aprofundamento nas discussões concernentes à construção do gênero, há uma verdadeira omissão da sexualidade, o que possibilita formar uma consciência histórica tradicional, porque, quando não existe uma discussão ou desconstrução dos modelos estabelecidos historicamente, o espaço escolar, especificamente o ensino de História, corre o risco de validar regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero, o que rechaça e subjuga as diferenças pela heterossexualidade compulsória e pela heteronormatividade.

### 6.1.6 Livro ‘Conexões com a História’: entre o apagamento de gênero e o silenciamento da sexualidade

O livro ‘Conexões com a História’, terceira edição, de 2016, pertencente à Editora Moderna, tem 272 páginas. Foi escrito por Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira. O debate sobre gênero não é trilhado de forma significativa. Apesar de não ser completamente omissos no que tange à participação das mulheres nas guerras e na política, não há destaque para a sexualidade, já que tal fenômeno é integralmente excluído do livro.

**FIGURA 20:** Capa do livro ‘Conexões com a História’



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

**QUADRO 14:** Sistematização da leitura/coleta dos dados do livro ‘Conexões com a História’

SABER-PODER		
EIXOS	DIREÇÃO	NUANCES DISCURSIVAS
Discute sobre a patologização do sexo?	( ) sim (X) não	- Em nenhum momento histórico, tal eixo é contemplado, pois o livro não aborda questões ligadas à sexualidade.
Aborda discussões machistas e/ou sobre o machismo?	( ) sim (X) não	- Apesar de fazer uma referência à mudança no espaço ocupado pela mulher no Século XX, não levanta críticas ou questões sobre o machismo.
Aborda discussões sobre o patriarcalismo?	(X) sim ( ) não	- Mudança na organização social com a participação da mulher em vários âmbitos sociais durante as duas grandes guerras mundiais
Discute sobre modelo(s) de família?	( ) sim (X) não	- Sem evidências de tal perspectiva no conteúdo
GÊNERO BINÁRIO		
Discute sobre sexo biológico-fisiológico?	( ) sim (X) não	- Não aborda questões sobre sexualidade.
Discute sobre gênero como fator biológico?	( ) sim (X) não	- Não há nenhuma citação em relação ao gênero como fator biológico.

Discute sobre gênero como construção cultural?	( ) sim (X) não	- Apesar de citar a mudança no espaço ocupado pela mulher durante o Século XX, não problematiza as questões de gênero.
Ratifica um ideal de masculinidade?	( ) sim (X) não	- Traz a mudança no espaço antes dominados só por homens durante o período entre guerras.
Ratifica um ideal de feminilidade?	( ) sim (X) não	- Apesar de poucas, o livro traz representações de mulheres que se desprendem da ideia de mulher construída culturalmente, a exemplo da sua participação em guerras e revoltas.
Discute sobre movimentos sociais de gênero?	(X) sim ( ) não	- Conquista do voto feminino com o código eleitoral de 1932.
Discute sobre políticas públicas de gênero?	( ) sim (X) não	- Não enfoca nenhuma política pública de gênero. A única conquista discutida pelo livro é o direito ao voto feminino, em 1932.
<b>HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA</b>		
Discute sobre condição/orientação sexual?	( ) sim (X) não	- Não busca tematizar a sexualidade, o que pode coadunar com a heterossexualidade compulsória.
Ratifica o padrão heterossexual constituinte?	(X) sim ( ) não	- Pelo fato de não discutir sobre sexualidade, no sentido de refletir sobre outras manifestações da expressão sexual humana.
<b>GÊNERO NÃO BINÁRIO</b>		
Discute sobre identidade de gênero?	( ) sim (X) não	- Há uma total lacuna quanto a tal fenômeno.
Discute sobre os movimentos sociais de gênero?	( ) sim (X) não	- Não há nenhuma menção aos movimentos sociais de pessoas não binárias.
Discute sobre políticas públicas de gênero?	( ) sim (X) não	- O livro descarta/silencia questões sobre políticas de gênero.
Discute sobre gêneros não binários?	( ) sim (X) não	- Por não problematizar as questões de gênero, o livro omite essa circunstância.
<b>HETERONORMATIVIDADE</b>		
Representa a imagem homossexual a partir do padrão de comportamento heterossexual?	( ) sim (X) não	- Não faz nenhuma menção aos homossexuais, o que pode deduzir um suposto esforço ideológico para o apagamento histórico de tais sujeitos.
Discute sobre homofobia?	( ) sim (X) não	- Não reproduz nem discute sobre homofobia. Entretanto, o fato de não ser problematizado pode levar à propagação de tal crime.
<b>CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b>		
Fomenta a consciência histórica tradicional?	(X) sim ( ) não	- Não há uma problematização das questões de gênero, e os temas sobre sexualidade são ocultados.
Fomenta a consciência histórica exemplar?	( ) sim (X) não	- O discurso não traz a ideia do passado como lição para o presente.
Fomenta a consciência histórica crítica?	( ) sim (X) não	- Não incita reflexões sobre gênero e sexualidade, e o pouco que se discute sobre participação feminina é supérfluo.
Fomenta a consciência histórica genética?	( ) sim (X) não	- O enfoque não possibilita relacionar as permanências e as continuidades ao longo dos tempos, pois a discussão sobre gênero é quase inexistente, e nada se discute sobre sexualidade.

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

De acordo com o quadro 13, equivalente ao livro ‘Conexões com a História’, só quatro eixos foram abordados – dois correspondentes à ratificação de um padrão heterossexual e à fomentação da consciência histórica tradicional, e dois referentes às discussões sobre o sistema patriarcal e o movimento social de gênero. Dos 19 eixos que não foram discutidos pelo livro, 15 possibilitam compreender a sociedade e seu processo histórico para além dos

modelos estabelecidos pelo sistema sexo-gênero. Sendo assim, reflexões sobre sexualidade não são contempladas pelo livro, nem há um aprofundamento nos assuntos relacionados a gênero.

Na subcategoria ‘saber/poder’, o único eixo surgente foi o que discute sobre o patriarcalismo. Nesse ponto, o conteúdo permeia as mudanças que ocorreram durante a primeira e a segunda Guerras Mundiais em relação aos espaços destinados às mulheres, tendo em vista que, com a necessidade de suprir lugares antes preenchidos por homens, passaram a ocupar as indústrias e a produção de munições e foram designadas como motoristas de ambulâncias e trens. Não obstante, o livro não problematiza essas transformações, basicamente, o que há é uma citação na alteração das funções antes destinadas aos homens, ou seja, é mais ilustrativo do que refletivo, pois não especifica os ângulos sobre o machismo e/ou sobre o sistema patriarcal como forma de mostrar como esses foram edificados culturalmente. Como evidencia Silva (2010), as relações de poder também se operam nos currículos, caracterizando quais conhecimentos são considerados válidos ou não. Nesse sentido, temas que são ocultados e/ou pouco discutidos em detrimento de outros evidenciam os objetivos de quem os estabelece, o que pode contribuir, a depender do foco, para ratificar ou quebrar padrões.

#### FIGURA 21: Transformações nos espaços antes ocupados por homens

Uma vez que grande parte da população masculina dos países envolvidos estava nos campos de batalha, quem trabalhava nas indústrias? No início, milhares de pessoas vindas das colônias substituíram os homens convocados para servir no Exército. Mais tarde, foram convocados imigrantes das possessões coloniais e mulheres para assumir os muitos postos de trabalho vagos. Na França, as mulheres atendiam às necessidades da população urbana, trabalhando, por exemplo, como motoristas de trens e ambulâncias, como operárias na indústria bélica ou realizando outras atividades que lhes proporcionavam relativa autonomia. Essa inserção das mulheres no mercado de trabalho contribuiu para transformar o modo como a sociedade estava organizada.

A economia de guerra, por sua vez, envolvia uma política de racionamento que atingia seriamente a população civil. A insuficiência de alimentos provocava carência de vitaminas e nutrientes, atingindo principalmente as crianças e os idosos. Diante desse quadro, doenças como tifo, escorbuto e tuberculose disseminavam-se com facilidade. Nas famílias, às dificuldades do cotidiano se somavam a angústia e o medo de receber telegramas que notificassem a morte de entes queridos que estavam nos campos de batalha. Havia ainda o pavor dos bombardeios noturnos dos zeplins e dos aviões.

**Economia de guerra:** planejamento econômico promovido pelo Estado, em circunstâncias excepcionais, para atender às necessidades militares e de sobrevivência da população e garantir a produção de armas e alimentos. A economia de guerra prevê a adoção de certas medidas, como racionamento de energia, água e alimentos, a fim de aumentar a produção bélica.



Mulher motorista adicionando óleo a um trator do governo, em Kent, Grã-Bretanha. Foto de 1918. Durante a Primeira Guerra Mundial, muitas mulheres assumiram trabalhos que eram executados tradicionalmente por homens.

FONTE: Dados da pesquisa (2020)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, omite completamente os temas ‘gênero’ e ‘sexualidade’ e seus constructos históricos. Há, pois, um verdadeiro apagamento reflexivo desses enfoques pelo documento que, por ter caráter normativo, acaba colaborando ainda mais para que essas discussões se distanciem da escola e, mais especificamente, do ensino de História (BRASIL, 2017).

Na subcategoria ‘gênero binário’, o livro não discute sobre sexo biológico-fisiológico nem traz o gênero como construção ou como fator biológico, visto que as questões sobre as relações de gênero não são desenvolvidas. Entretanto, as discussões se pautam, essencialmente, na conquista pelo direito ao voto feminino, com o código eleitoral em 1932, e as poucas imagens da mulher que o livro apresenta, ao que parece, não ratificam um ideal de feminilidade, porque a forma como são expostas vai de encontro aos padrões instituídos historicamente para o feminino, uma vez que as mulheres são representadas na indústria bélica, na Revolução Mexicana etc. Porém, é importante ressaltar que, apesar de o livro não mostrar imagens de mulheres em ambientes convencionais, não há uma problematização referente à mudança nos espaços antes ocupados pelos homens.

FIGURA 22: Representação das revolucionárias mexicanas: as “soldaderas”

**A ditadura de Porfirio Díaz**

Esse quadro de extrema desigualdade social intensificou-se durante a ditadura comandada por Porfirio Díaz, entre 1876 e 1911. Em 1890, um decreto do governo expropriou os camponeses de suas terras e as distribuiu aos latifundiários. Em 1910, cerca de 90% dos camponeses não tinham terras, sendo obrigados a trabalhar como peões nas grandes fazendas. Sem situação legal definida, eles eram forçados a adquirir todos os produtos de que precisavam para sobreviver em locais predeterminados, as chamadas *tiendas de raya*, e assim se endividavam por toda a vida.

Naquele mesmo ano, sob o lema “Terra e Liberdade”, os camponeses iniciaram uma rebelião com o objetivo de conquistar melhores condições de vida, trabalho e acesso a terras. O movimento obteve o apoio de diversos setores da sociedade.

A crise econômica de 1907-1911 acabou com a relativa ascensão social que a modernização econômica trazia para as camadas urbanas, o que colaborou para reduzir o apoio dessas classes ao governo. Os antiporfiristas organizavam-se, desde o início do século XX, em “clubes democráticos” e defendiam eleições livres e liberdades democráticas. Esses clubes eram compostos de maçons, políticos liberais, integrantes de movimentos de esquerda e até mesmo de alguns caudilhos apartados do poder. O operariado também se organizava contra o governo. Em 1907, a repressão a uma greve do setor têxtil resultou na morte de cerca de duzentas pessoas.

Revolucionárias mexicanas, chamadas *soldaderas*. Foto da década de 1910. As mulheres também atuaram na Revolução Mexicana, colaborando tanto com as forças revolucionárias quanto com as tropas federais.



FONTE: Dados da pesquisa (2020)



De acordo com Louro (2003), a escola (re)produz e reflete os padrões de gênero e de sexualidade edificados como naturais na sociedade, mas a inserção e a problematização de tais enredos na escola (ensino de História) podem contribuir para desestabilizar os discursos de poder e seus regimes de verdade sobre o sistema binário. Por isso, alguns conteúdos acabam sendo excluídos da educação, muitas vezes, pelo fato de gerar ameaças à ordem vigente.

As questões de gênero concernentes à subcategoria ‘gênero não binário’ não são diferentes. Como já foi exposto, o livro não enfatiza as relações de gênero, e assuntos sobre identidade de gênero, políticas públicas de gênero e gêneros não binários são completamente omitidos.

Conforme salienta Soares (2015), ainda existem currículos que não reconhecem a necessidade de discutir sobre gênero e sexualidade pelo saber histórico, criando uma verdadeira barreira quando é necessário entender as representações de feminilidade e masculinidade ao longo dos tempos. A autora evidencia que as relações de poder e as construções identitárias edificadas historicamente nos e pelos sujeitos competem ao campo da História, portanto, precisam ser instigadas em termos didático-pedagógicos no cenário do ensino.

No que tange às subcategorias ‘heterossexualidade compulsória’ e ‘heteronormatividade’, não são evidenciadas no livro, há lapsos no conteúdo e não se levantam questões sobre orientação sexual e homofobia. O termo ‘homossexual sequer é citado na obra. A ocultação das questões sobre sexualidade pode contribuir para legitimar a heterossexualidade como única expressão sexual/amorosa válida. Butler (2003) enuncia que isso caracteriza a “inteligibilidade de gênero”, em que se estabelece que os sujeitos devem estar de acordo com o modelo instituído socialmente.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2018, deixa bem claro que as obras didáticas precisam explorar as questões de gênero e o combate aos diferentes tipos de violência e promover a educação em direitos humanos com o objetivo de gerar debates acerca do respeito à diversidade (BRASIL, 2017). Mas, ao que parece, o livro deixa muito a desejar nesse quesito, porquanto a obra não traz nenhum apontamento sobre sexualidade nem desenvolve as questões sobre gênero de forma significativa.

Dessa maneira, no que se refere à subcategoria “consciência histórica”, o livro, ao que tudo indica, fomenta a consciência histórica tradicional no que tange às questões sobre gênero e sexualidade, uma vez que há omissão relacionada a esses temas, visto que, o pouco que se discute sobre o gênero não é profícuo, pois gira em torno, basicamente, das conquistas do

direito ao voto feminino e da ocupação de profissões antes dominadas por homens. De acordo com Rüsen (1992), o ser humano que desenvolve esse único tipo de consciência histórica terá suas ações e práticas influenciadas pelos modelos preestabelecidos historicamente, nos quais a crítica não está presente, mas a aceitação e a obrigação moral de continuar legitimando tais valores.

Portanto, o livro ‘Conexões com a História’ não traz discussões sobre sexualidade em nenhum momento histórico, o que pode acabar reforçando a sistemática de poder e seus tentáculos obsessores sobre o sistema sexo-gênero no ensino de História. No que tange ao gênero, pelo fato de o conteúdo ser ínfimo, não há uma contestação dos arquétipos constituídos para a mulher ao longo da história, o que também pode colaborar para que não haja contestação de atos discriminatórios. Então, se o livro não discute sobre as construções do gênero e da sexualidade, pode acabar excluindo uma parte importante da formação do sujeito e contribuir para manter um tipo de sujeito ontológico e imutável, infringindo sua liberdade e ameaçando os ideais de inclusão e respeito às diferenças.

## 6.2 “DESATANDO NÓS, ATANDO LAÇOS”: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O SISTEMA SEXO-GÊNERO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A seção anterior sistematizou e interpretou os dados da pesquisa, especificamente coletados em livros didáticos de História do Ensino Médio, adotados por escolas técnico-integradas de João Pessoa – PB. Tais análises compuseram o cerne da investigação, notadamente relacionadas ao atendimento dos objetivos e do problema de pesquisa.

Doravante, como pré-requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, o produto educacional torna-se um importante recurso de planejamento, ação e/ou intervenção nos processos de ensino, cuja premissa maior, via de regra, é germinar alternativas didático-pedagógicas favoráveis ao fomento de aprendizagens abertas e múltiplas, em sala de aula.

Desta feita, nessa seção, apresentamos o produto educacional, que se configura como sequência didática para o ensino de História, um arcabouço consequente à pesquisa realizada em livros didáticos do 3º ano do Ensino Médio de doze Escolas técnico-integradas, localizadas em João Pessoa-PB.

A sequência didática<sup>9</sup> foi desenvolvida tendo como principal objetivo auxiliar os/as professores/as de História nas discussões sobre gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva histórica, abordando discussões que foram silenciadas e/ou ocultadas pelos livros de História, através de atividades pedagógicas e recursos didáticos que propiciam a reflexão e debate aberto e livre sobre os referidos temas, conforme apresentado a seguir.

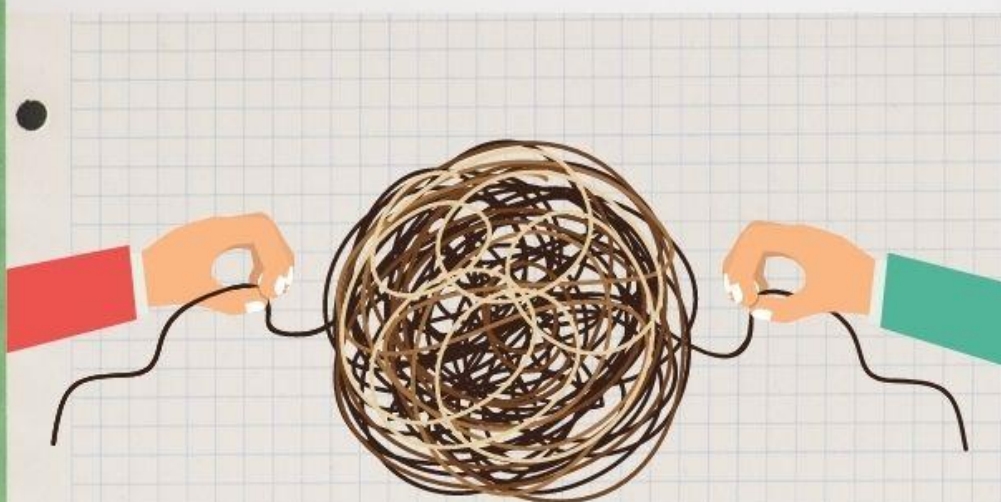
Por essas vias, na perspectiva de construir “laços” coletivos, colaborativos e significativos ao invés de perpetrar “nós” arraigados, proibitivos e punitivos sobre gênero e sexualidade, a sequência didática aventa-se como uma oportunidade, uma possível saída aos (des)caminhos de um tempo político-pedagógico que se apresenta atroz e desafiado para a assunção da consciência histórica crítico-genética. Trata-se de uma difícil missão!

---

<sup>9</sup> Versão digital e completa da sequência didática está disponível em:  
[https://drive.google.com/file/d/14GK\\_PYg4kbOFoyoYgjKxSwhwG\\_iiIjko/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/14GK_PYg4kbOFoyoYgjKxSwhwG_iiIjko/view?usp=sharing)



*"Desatando nós, atando laços":*



Sequência didática sobre o sistema  
sexo-gênero para o ensino de História

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-  
gênero para o ensino de História

**Débora Lins Epaminondas**  
**José Washington de Moraes Medeiros**

**João Pessoa-PB**  
**2020**

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-  
gênero para o ensino de História

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**João Pessoa-PB  
2020**

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

---

*Sequência didática**Desatar...*

*Entre nós e cordões,  
não umbilicais,  
limitamos nossos passos,  
sendo preciso desatar.*

*Às vezes somos a corda,  
às vezes somos a prova,  
de que laços devem ser desatados,  
desamarrados, para continuar.*

*Expandir o pensamento,  
não somente olhar no espelho,  
sorrir além do aparelho  
de TV no móvel da sala.*

*Rescindir velhas manias,  
quebrar antigas oligarquias,  
elucidar preceitos de outrora,  
mover-se mundo a fora.*

*Desprender-se é a solução,  
pra quem deseja o infinito,  
e por mais que seja mito,  
não nos faz desmanchar.*

*Acreditar é o caminho,  
seguir parábolas em pergaminho,  
Andorinha voa longe quando sai do ninho,  
sendo preciso desatar.*

*Soltar-se ao vento,  
flutuar com o tempo  
para não sofrer com secas e temporais.*

*Ainda que perecíveis à vida  
não guarde rancor, cure suas feridas.  
Onde estás agora não há volta, somente ida,  
por isso, às vezes é preciso desatar.*

(MÁRIO PIRES)

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

# Sumário



FICHA DE IDENTIFICAÇÃO.....	6
APRESENTAÇÃO.....	8
<b>PRIMEIRA UNIDADE: O NÓ DA SEXUALIDADE.....</b>	<b>15</b>
PREÂMBULO.....	15
PERCURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA UNIDADE.....	17
IDENTIFICAÇÃO.....	18
OBJETIVOS.....	18
<b>Objetivo geral.....</b>	<b>18</b>
<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>18</b>
COMPETÊNCIAS.....	19
HABILIDADES.....	19
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO.....	19
METODOLOGIA DE ENSINO.....	20
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	20
SUGESTÕES DE LEITURA.....	20
1º LAÇO: MOMENTO DE FORMAÇÃO DE WORD CLOUD (NUVEM DE PALAVRAS) SOBRE SEXUALIDADE, POR MEIO DA PLATAFORMA DIGITAL MENTIMETER.....	22
<b>Recursos didáticos.....</b>	<b>22</b>
<b>Procedimentos.....</b>	<b>23</b>
2º LAÇO: MOMENTO DA AULA EXPOSITIVO-DIALOGADA SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL DE CONSTITUIÇÃO DA SEXUALIDADE NO OCIDENTE, OS MOVIMENTOS DE LUTA E DE REPRESENTAÇÃO.....	24
<b>Recursos didáticos.....</b>	<b>24</b>
<b>Procedimentos.....</b>	<b>25</b>
3º LAÇO: MOMENTO DA APRESENTAÇÃO DOS CARTAZES SOBRE O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS SEXUAIS.....	27
<b>Recursos didáticos.....</b>	<b>27</b>
<b>Procedimentos.....</b>	<b>27</b>
<b>SEGUNDA UNIDADE: O NÓ DO GÊNERO.....</b>	<b>28</b>
PREÂMBULO.....	28
PERCURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA UNIDADE.....	30
IDENTIFICAÇÃO.....	31
OBJETIVOS.....	31
<b>Objetivo geral.....</b>	<b>31</b>
<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>31</b>
COMPETÊNCIAS.....	32
HABILIDADES.....	32
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO.....	32

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História



*Sequência didática*

METODOLOGIA DE ENSINO.....	33
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	33
SUGESTÕES DE LEITURA.....	33
1º LAÇO: MOMENTO DO DEBATE SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO, POR MEIO DA PLATAFORMA DIGITAL MENTIMETER.....	36
<b>Recursos didáticos.....</b>	<b>36</b>
<b>Procedimentos.....</b>	<b>37</b>
2º LAÇO: MOMENTO DA AULA EXPOSITIVO-DIALOGADA SOBRE A (DES)CONSTRUÇÃO DO BINARISMO DE GÊNERO E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA.....	38
<b>Recursos didáticos.....</b>	<b>38</b>
<b>Procedimentos.....</b>	<b>39</b>
3º MOMENTO DA ATIVIDADE SOBRE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS “MALU, MEMÓRIAS DE UMA TRANS”.....	42
<b>Recursos didáticos.....</b>	<b>42</b>
<b>Procedimentos.....</b>	<b>42</b>
<b>FIGURA A - Imagem de um carrinho de controle remoto.....</b>	<b>44</b>
<b>FIGURA B - Imagem de uma boneca.....</b>	<b>45</b>
<b>FIGURA C - Imagem de uma saia longa.....</b>	<b>46</b>
<b>FIGURA D - Imagem de uma paletó.....</b>	<b>47</b>
<b>FIGURA E - Imagem de elementos da engenharia.....</b>	<b>48</b>
<b>FIGURA F - Imagem de elementos da maquiagem.....</b>	<b>49</b>
<b>FIGURA G - Gêneros binários.....</b>	<b>50</b>
<b>FIGURA H - Gêneros não-binários.....</b>	<b>50</b>

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

Sequência didática

PRODUTO EDUCACIONAL	
CLASSIFICAÇÃO	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
<b>Título</b>	"Desatando nós, atando laços": Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para o ensino de História
<b>Autoria</b>	Débora Lins Epaminondas; José Washington de Moraes Medeiros
<b>Origem:</b> Pesquisa de Mestrado	"O nó de Górdio": Regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero no ensino de História
<b>Área de conhecimento</b>	História
<b>Avaliação</b>	Por pares (professores/as de História)
<b>Validação</b>	Por banca examinadora
<b>Instituição</b>	Instituto Federal da Paraíba (ProfEPT/IFPB)
<b>Possibilidades de relações interdisciplinares diretas</b>	Linguagens e suas tecnologias/ Ciências Humanas e suas tecnologias, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa etc.
<b>Formato do recurso</b>	Docentes/discentes (Ensino Médio)
<b>Unidade seriada</b>	Unidade didática
<b>Quantidade de aulas</b>	11 aulas
<b>Público alvo</b>	3º ano



"Desatando nós, atando laços":  
Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

**RESUMO**

Objetiva auxiliar o planejamento docente no ensino de História sobre o sistema sexo-gênero. O intuito é de fomentar, em sala de aula do Ensino Médio (3º ano), aprendizagens reflexivo-críticas sobre gênero e sexualidade, e suas construções/manifestações sócio-históricas e subjetivoculturais. Os fundamentos da consciência histórica crítico-genética, em cujas bases às quais a sequência didática se funda, ancoram as possibilidades de desvelar os *regimes de verdade* erigidos nas/pelas relações de saber-poder, que atravessam temporalidades, moldam normas, (re)definem condutas, padronizam atos, performances e comportamentos, suprimem/abjetificam as *diferenças*, e tolgem a liberdade do ser. A sequência didática (SD) está dividida em duas unidades: a primeira, sobre sexualidade, e a segunda atinase ao gênero. Cada unidade se constitui de três momentos didático-pedagógicos em sala de aula que, ao todo, computam 11 (onze) aulas, cada uma com 50 minutos. A SD incita processos educativos interativos que, por meio de metodologias ativas, dinamizam as ações e propiciam vigor para a reflexão e o debate sobre os temas em tela. Além disso, emprega diferentes recursos, tais como: plataformas digitais, *hiperlinks*, textos, audiovisual (documentário), iconografias (imagens), história em quadrinhos – HQ etc. Contém aportes teóricos como subsídios para o planejamento docente e indica leituras, atividades e avaliação para os/as discentes. Os eixos conteudísticos foram escolhidos a partir das lacunas e/ou do silenciamento encontrados em livros didáticos de História sobre a questão, resultados que a pesquisa anterior à SD constatou.

Palavras-chave:

Sexualidade. Gênero. Ensino de História.



"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Apresentação

*Renascer é florescer por dentro, é enxergar  
que a vida é cheia de recomeços; é um desatar  
de nós que viram laços de fitas.  
(IVÂNIA D FARIAS)*

Atualmente, no Brasil, especificamente na escola, discutir sobre sexualidade e gênero ainda é uma difícil missão, sobre a qual recaem grandes desafios. A coragem de deliberar sobre tais fenômenos, no sentido de promover debates abertos e livres em sala de aula, esbarra, na atual conjuntura política, em envergaduras de grandes forças, sobretudo a partir do neoconservadorismo, das ideologias político-partidárias, do imbricamento das decisões político-estatais com representantes religiosos no Congresso Nacional, da reordenação de diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)<sup>1</sup>, e das proliferações de *Fake News*, que disseminam informações de sentidos intencionalmente orientadas para interesses finalistas, a exemplo de “ideologia de gênero”, “kit gay”, “escola sem partido”, “doutrinação docente” etc.

Isso corrobora os estudos de teoria política desdobrados por Habermas (2002, p. 167)<sup>2</sup>, para quem o Estado Moderno, desde os primórdios, “monopoliza os meios do uso legítimo da violência”, valendo-se dos liames entre a soberania e o jogo de interesses a partir da legitimação do poder. Desta feita, os reverses da legitimação do poder por parte do Estado nem sempre aceitam a inclusão com sensibilidade para as *diferenças*, notadamente quando a elite dominante decide as pautas que devem ser matérias de “consumo” pelos sujeitos de camadas sociais menos abastadas.

Na regulação de matérias culturalmente delicadas, como por exemplo [...] os **currículos da educação pública** [...], em tudo isso se reflete amiúde apenas o auto-entendimento ético-político de uma cultura majoritária, dominante por motivos históricos. Por causa de tais regras, implicitamente repressivas, mesmo dentro de uma comunidade republicana que garanta formalmente a igualdade de direitos para todos, pode eclodir um conflito cultural movido pelas minorias desprezadas conta a cultura da maioria (HABERMAS, 2002, p. 165, *grifos nossos*).

<sup>1</sup>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino médio.** Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 out. 2018.

<sup>2</sup>HABERMAS, Jürgen. Inserção – inclusão ou confinamento? Da relação entre nação, Estado de direito e democracia. In: HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** São Paulo: Loyola, 2002.

*"Desatando nós, atando laços":*

Como microcosmo do ordenamento de poder sistêmico-estatal e seus mecanismos de regulação, fiscalização e punição, a escola situa-se em um verdadeiro “campo minado”, do qual se eclodem conflitos de várias ordens, e em que contrastam as disparidades da utopia da formação integral (emancipatória), de um lado, e o esforço para controlar o ensino e a gestão educacional, e suas formas de promover a aprendizagem reflexiva, a liderança e a ação autônoma, de outro. A tensão reside no fato de que a escola, como aparelho ideológico, representa os interesses do Estado e da política que o rege, o que a faz, como vítima que é, tender a ser mais volátil e menos indulgente, sobretudo por reproduzir a ideologia sistêmica.

Em contraponto a isso, a escola também é cãnone de mudanças, inclusive de si mesma, e promotora do pensamento livre de coações e subjugações. Assim, com seus processos educativos (currículo, didática, metodologia de ensino, avaliação etc.), ela mantém viva a chama da esperança emancipatória do ser humano, diante da utopia das transformações de si e do mundo.

Desta feita, como síntese da união de opostos tão díspares em sua própria razão de ser e na condução de sua missão, a escola congrega a dialética em sua própria existência, e os paradoxos das coisas no mundo têm amparo em seu cenário, porque, na própria condição de sua funcionalidade, ela é um lugar de padronização, de normatização, de homogeneidade, de singularidade, de binarismo de gênero e, ao mesmo tempo, um espaço de lutas, de resistência, de mudança, de transformação, de diferenças sexuais e de identidades de gêneros plurais ou não binários etc.

Em razão disso tudo, a escola reforça e/ou dissipa *regimes de verdade* a partir da forma com que lida com a relação saber-poder, o que pode corroborar ou contraverter, por exemplo, os meandros impositores e inquiridores do *sistema sexo-gênero*, e o que ele representa e sustenta, notadamente quando se autodeflagra como única possibilidade de constituir o *ser*.

Com efeito, entendemos o sistema sexo-gênero como a principal engrenagem política do poder patriarcal<sup>3</sup>, estatal-jurídico e eclesástico, por meio do qual prescrições normativas determinam atos comportamentais e performances de conduta congruentes e condizentes com a relação intrínseca e inviolável entre o sexo biológico (genitália) e os postulados de gênero (cisgênero)<sup>4</sup>, que classificam o que é *ser homem* e o que é *ser mulher*, e as condutas forjadas para cada distinção.

<sup>3</sup>Macrossistema sociocultural, autorregulado pela autoridade masculina e falocentrista, cujos alicerces são estruturados com o fortalecimento de si, da (re)constituição da rede simbólica que confere forças às suas bases, e da preservação biológica, como dinamismo para a conservar a sociedade gerada, a sociedade patriarcal. Envolve os sistemas econômico, político-estatal, jurídico-teológico e midiático e está a serviço dele, mantendo o julgo sobre a família, a sexualidade e os papéis de gênero, cuja linguagem associada são as múltiplas formas de violência utilizadas para institucionalizar suas forças sexistas e sistêmicas.

<sup>4</sup>Pessoa cuja identidade de gênero condiz com o sexo biológico (de nascimento). Não se trata de opção sexual, posto que alude aos processos subjetivo-ontológicos que constituem a autoidentificação. Sendo assim, podem existir pessoas cisgênero heterossexuais e pessoas cisgênero homossexuais etc. A arguição aqui destacada corresponde ao fato de que o sistema sexo-gênero não reconhece e/ou renega pessoas cisgênero alheias à heterossexualidade, bem como reprova qualquer outra identidade de gênero que se distancia do binarismo.

“Desatando nós, atando laços”:

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

O conjunto de atribuições normativas e sociais para o/pelo sistema sexo-gênero sedimenta, pois, os padrões culturais sobre os papéis, as representações, as manifestações, as relações, os afetos, as práticas sexuais e as identidades de gênero, diante da polarização binária *macho* e *fêmea*, indistintamente. Por esses termos, qualquer deslize referente aos determinismos do sistema sexo-gênero, tanto em relação às experiências sexuais, quanto aos atos comportamentais – constituição/expressão de gênero –, é passível de fiscalização, controle e retaliação, na tentativa de fazer com que o sujeito infringente “volte ao eixo”, ou seja, obedeça aos parâmetros estipulados pela ordem imposta para que tal sistema continue autossuficiente, produtor e reproduzível. Células socioculturais, como a família, da escola, da comunidade etc., são guardiãs do sistema, gérmenes de vivificação de todo o aparato de sentidos e significados que mantêm acesa a vigília sobre os corpos e os comportamentos.

Sendo assim, o sistema sexo-gênero não só conserva os grandes pilares do patriarcado e suas *vozes de comando* (heterossexismo, machismo, misoginia, machismo internalizado, linguagem sexista, masculinidade hegemônica e tóxica, homofobia, micromachismo, falocentrismo, etc.), como também se associa às bases doutrinárias/religiosas mais ortodoxas – as hegemonias redentoras do divino em contraponto às ameaças submundanas das trevas, constituintes da ideia de “pecado” e de “salvação” - e é nutrido por elas.

Por isso, o sistema sexo-gênero produz e, ao mesmo tempo, é teleguiado por *regimes de verdade* severos, advindos de dispositivos de saber-poder, cuja primazia é fazer do binarismo a única vertente para moldar os gêneros (homem/mulher) e para as experiências sexuais; a condição *sine qua non* da existência e da convivialidade humana, nascedouro de um ordenamento implacável, responsável pelas dinâmicas simbólicas e autoproclamáveis que, por sua vez, conduzem a circunstâncias performáticas, tais como “*azul para menino*” e “*rosa para menina*”, por exemplo.

A crença social na existência exclusiva de dois sexos, associada à atribuição – correlata e lógica – a cada indivíduo de uma natureza, essencialmente masculina ou feminina, permite a reprodução de uma ordem sexual apresentada como objetiva e factual. Nesse aspecto, não se trata, de modo algum, de questionar os dados fisiológicos relacionados com a existência de machos e fêmeas entre os mamíferos humanos; tampouco de negar as diferenças físicas entre os sexos. Apesar disso, existe outra maneira de abordar a questão, precisamente, ao desconfiar dessa evidência ‘natural’. As dúvidas que se opõem a essa certeza incidem sobre o modo como a dicotomia masculino/feminino, considerada o estorvo do pensamento, organiza uma consciência de si e uma relação com o mundo totalmente peculiares (BORRILLO, 2016, p. 90-1)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> BORRILLO, Daniel. Homofobia: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

É justamente dessa “consciência de si”, conforme observa Borrillo (2016), e que Butler (2018)<sup>6</sup> chama de “performance de gênero”, de que o referencial patriarcal e o sistema sexo-gênero se valem para encavar seus regimes de verdade autolegitimáveis. É também a partir dessas premissas que surge o fato de que todas as pessoas nascem – e devem permanecer durante toda a vida – sob a égide de um único e válido modelo de manifestação sexual e de identidade de gênero: a heterossexualidade compulsória, uma herança inquestionável, inapagável e imperiosa que deve ser seguida pelos gêneros, guardando as devidas características, atribuições e restrições que lhes são injetadas.

A heterossexualidade compulsória é “a chamada *norma hetero*: uma pressão pré-estabelecida para que a heterossexualidade, como instituição política e com o intuito de evitar inconfidências contra ela mesma e contra as forças que a apoiam (a família, a igreja e o Estado), garanta sua soberania” (MEDEIROS, 2019, p. 94)<sup>7</sup>. Desse modo, a heterossexualidade compulsória é a matriz una, uma rede de regulação destinada a inspecionar e a padronizar todas as pessoas, uma ordem simbólica forte, arraigada na confirmação *de si* e na conformação de tal herança *para si*, ou seja, um modelo a priori, cujos signos e significados divergem o *menino* da *menina*, o *homem* da *mulher*, aos quais apenas cabe seguir as performances comportamentais (de gênero e sexuais) que lhe são outorgadas como profícuas e oportunas pelo binarismo e, conseqüentemente, para o patriarcado.

A lógica binária que serve de estrutura para a construção da identidade sexual funciona por antagonismo: assim, o homem é o oposto da mulher, enquanto o heterossexual opõe-se ao homossexual. Em uma sociedade androcêntrica como a nossa, os valores apreciados de forma especial são os masculinos; neste caso, sua ‘traição’ só pode desencadear as mais severas condenações. Portanto, o cúmulo da falta de virilidade consiste em assemelhar-se à feminilidade, ‘disfarçar-se de *drag-queen*’, ‘assumir trejeitos femininos’, ‘maquiar-se para frequentar casas noturnas’ ou ‘falar com uma vozinha aguda e efeminada’ (BORRILLO, 2016, p. 88).

Convém enfatizar que não há nenhum problema em ser heterossexual, nem é esse modelo que se quer questionar, mas mostrar os “*nós*” causados pelo sistema sexo-gênero, sobretudo por negar e/ou rechaçar as diferenças, haja vista que nem toda mulher tem que ser passiva, submissa, esposa/dona de casa, masoquista, maternal; nem todo homem tem que ser agressivo, ativo, sádico, superior, forte e viril, assim como nem todo mundo tem que ser heterossexual e/ou cisgênero, por exemplo.

Nos dias atuais, a assunção do neofascismo pelo mundo, inclusive pelo Brasil, e as estratégias de manobras políticas, como as *fake news*, são perturbadoras, e trazem à memória os vultos de fantasmas recentes (o Nazismo), cujas diásporas culminaram em perseguições e mortes dos sujeitos abjetos/diferentes (negros, judeus, homossexuais). Na esteira de

<sup>6</sup> BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2018 (Cadernos de Leitura, 78). Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno78/>. Acesso em: 12/08/2020.

<sup>7</sup> MEDEIROS, José Washington de Moraes. “A flor de Jacinto”: e quando o/a professor/a é gênero não binário? Revista Gênero. Niterói-RJ: UFF, v.19, n.2, p. 93-111, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31326/18415>. Acesso em: 12/06/2020.

lembranças forçadas e dolorosas, o apagamento da reflexão e do debate aberto sobre gênero e sexualidade condiz com a negação da liberdade, da vontade e da solidariedade, elos indissolúveis da empatia, do direito e do respeito histórico-cultural e ontológico-subjetivo às diferenças.

Em virtude disso, por entender que a escola, os processos educativos e, especificamente, o ensino de História, são bases em que se dualizam a reprodução do sistema sexo-gênero e a autonomia das transgressões possíveis, contradição entre o controle e a liberdade, deduz-se que o livro didático de História pode sintetizar tais parâmetros, e pode se arvorar como recurso ora favorável, ora nem tão oportuno, para a assunção da formação integral e omnilateral, que aqui aludimos em relação à formação da *consciência histórica crítico-genética*, no cenário do ensino de História.

É nisso tudo que se situa esse produto educacional, uma *Sequência Didática (SD)*, originada da pesquisa intitulada '*O nó de Górdio: regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero no ensino de História*', correspondente ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, Campus João Pessoa – PB.

A pesquisa da qual resultou o produto referido objetivou *compreender os regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero no ensino de História*, a partir da análise de livros didáticos de História do terceiro ano do Ensino Médio, adotados por 12 escolas públicas técnico-integradas, localizadas em João Pessoa – PB. Diante dos resultados e com o intuito de contribuir, didática e pedagogicamente, com tal reflexão, produzimos esta sequência didática como recurso significativo para a aprendizagem reflexiva sobre o fenômeno, a qual objetiva auxiliar o planejamento de professoras/es de História nas discussões referentes ao gênero e à sexualidade, em sala de aula, com o intuito de promover o entendimento crítico aos sujeitos discentes sobre as construções/manifestações sócio-históricas e subjetivoculturais que envolvem o gênero e a sexualidade, como dimensões da condição humana.

A partir dos resultados encontrados, em relação aos livros de História, este produto educacional coloca-se como um anteparo, isto é, arvora-se como resposta às lacunas e/ou ao silenciamento do conteúdo sobre gênero e sexualidade interpostos nos livros, cujos discursos ou são suficientes para ampliar o debate aberto e livre de censura ou corroboram para o estabelecimento da ordem vigente e seus ditames que abafam o lugar do *diferente* por este se constituir como sujeito subversivo diante do ordenamento de saber-poder. A pesquisa constatou, pois, que os livros até desenvolvem uma discussão profícua sobre gênero, mas que se restringem mais às lutas e às conquistas históricas da mulher. No entanto, papéis, representações e identidades de gêneros plurais são praticamente omitidos pelos recursos didáticos, o que pode escancarar o que a BNCC (BRASIL, 2017) encrava como discursos autorizados e proibidos na/pela escola.

Pensando nisso, almejamos proporcionar aos/às professores/as de História um recurso educacional que possibilite pensar o gênero e a sexualidade a partir de uma perspectiva histórico-subjetiva, ao invés de somente histórico-biológica. O esforço se volta, pois, para

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História



a promoção do debate, e contra toda e qualquer forma de cerceamento e/ou censura sobre a aprendizagem reflexiva em relação ao fenômeno, cuja ideação volta-se para a formação da consciência histórica crítico-genética por meio da desconstrução da visão higienista e predominante que ainda insiste em circunscrever e, mais além, em abafar a compreensão das relações de poder e seus *regimes de verdade* sobre os corpos e os comportamentos dos sujeitos históricos. Sem tal esforço, que pode e deve se somar a outras ações, dificilmente a escola se livra do jugo da dominação alheia à difícil missão de educar *para e com* a vida.

Nesses termos, a sequência didática é destinada aos alunos e às alunas do terceiro ano do Ensino Médio, pois esse período é a última fase (ano) da Educação Básica, e, em tese, os/as jovens já têm uma base histórica mais solidificada, isto é, que permite aprofundar abordagens sobre as coisas no mundo, de maneira mais complexa.

Quanto à estrutura, este produto foi dividido em duas unidades: a primeira envolve aspectos relativos à sexualidade e seu processo histórico, desvelando as relações de poder sobre os sujeitos vistos como “anormais” ou abjetos, o surgimento dos movimentos de resistência e suas conquistas; a segunda diz respeito ao gênero e seus constructos históricos, equivalentes à produção de padrões de representação que são normatizados social e culturalmente, e, em consequência, a atos de *composição de si* (condutas/comportamentos) que, ao longo dos tempos, cristalizam o ideal de masculinidade (*homem-macho*) e feminilidade (*mulher-fêmea*), na sociedade. Também se destacam a resistência e a luta por direitos, articulações através das quais a visibilidade dos movimentos sociais de gênero ganharam respaldo, sobretudo a partir da segunda metade do Século XX.

É importante salientar que este produto educacional (sequência didática) não se encerra em si mesmo, ou seja, não é uma fórmula mágica, pronta e acabada, que resolverá tais questões para o ensino de História e para a escola. Assim sendo, a ideia aqui germinada aponta muito mais caminhos possíveis do que destinos certos, posto que não se alicerça em bases positivistas que, via de regra, coisificam a relação sujeito-objeto. Desta feita, os horizontes que aqui são vislumbrados visam contribuir para processos educativos, no contexto do ensino em História, em que as/os professoras/es tenham autonomia para fazer as devidas adaptações, de acordo com a realidade em que estejam inseridas/os.

Por essas vias, disponibilizamos sugestões de leitura como aportes teóricos, para expandir conhecimentos e/ou aprofundar saberes sobre os conteúdos de cada unidade, o que oportuniza a professores e professoras planejarem e executarem seus planos de aula sobre sexualidade e gênero com mais assertividade em termos de fundamentos.

Sigamos firmes nesta caminhada que recai sobre nossos ombros, e busquemos paisagens através das quais os horizontes da prosperidade possam se desvelar diante de nossa percepção de mundo, pois, juntos/as, podemos “*desatar os nós*” que nos interpelam, emaranham e nos distanciam, e “*atar os laços*” que nos tornam cocriadores e corresponsáveis da realidade vivida, cuja teia de articulações constrói pontes, ao invés de obstaculizar os caminhos do diálogo.

“*Desatando nós, atando laços*”:

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

*Sequência didática*

Portanto, é livrando-nos dos “nós” e é inter cruzando “laços” que compartilharemos da jornada como sujeitos históricos, conscientes de si e empreendedores de um mundo que reconheça as *diferenças* como cultura da tolerância, e diante das singularidades de *ser mais*.

*A autora, o autor.*

*“Desatando nós, atando laços”:*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

# Primeira Unidade: O "nó" da Sexualidade



## Preâmbulo

*Não se pode desatar um nó sem saber  
como ele é feito.  
(ARISTÓTELES – 384 – 322 a.C.)*

Pode-se entender a sexualidade como um constructo complexo de sensações e expressões de desejos e prazeres físicos, relacionados à orientação sexual. No entanto, ao longo do tempo, a compreensão sobre o fenômeno da sexualidade humana assumiu vertentes diferentes, contraditórias e controversas. Só a partir do Século XIX foi que as discussões sobre sexualidade evoluíram dos reducionismos patológicos para as preferências e as predisposições sexuais, o que acelerou as nuances de sentido e ampliou os vieses dialógicos. Porém, apesar da evolução do debate, a sexualidade, em suas múltiplas faces, ainda parece se manter sob a vigília do poder dominante, conforme assevera Miskolci (2016, p. 47)<sup>8</sup>:

Na esfera da sexualidade e do desejo, a maior parte do que é reconhecido socialmente como discurso autorizado a falar é produzido dentro de uma epistemologia dominante, criada sob essa suposta 'cientificidade', que pouco difere de um compromisso com a ordem e o poder.

Por essas vias, no Ocidente, as múltiplas formas de manifestação da sexualidade foram, via de regra, praticamente atrofiadas pela miopia do moralismo político-ideológico e religioso e, aparentemente, estranguladas pelo essencialismo do biologismo (reducionismo da visão higienista). Nessa seara, compreender a sexualidade como fenômeno natural e intrínseco à condição humana é uma missão desafiadora e necessária, principalmente para a escola e, particularmente, para o ensino de História.

<sup>8</sup> MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2016 (Série Cadernos da Diversidade, 6).

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

Em virtude disso, nesta unidade, o conceito de sexualidade será discutido, partindo do conhecimento prévio dos/as alunos/as, a fim de suscitar o debate aberto e reflexivo sobre o tema. A partir desse pressuposto, é necessário entender a construção da sexualidade no Ocidente compreendendo suas (*trans*)formações e influências culturais ao longo dos tempos, na tentativa de se desprender de uma visão biológico-higienista apenas.

É importante, com isso, que as/os alunas/os possam construir sinapses sobre o processo de constituição de discursos (*regimes de verdade*) que criaram, e ainda criam, arquétipos para a sexualidade, cuja condição modelar averba manifestações da sexualidade atinentes ao sistema sexo-gênero e/ou reprova/pune o que é considerado como “aberrações”, isto é, práticas sexuais alheias ou desconformes a tal sistema.

Além disso, a ideia de modelo, desejo e prática sexual *homem-mulher* cristalizou-se pela cultura patriarcal e judaico-cristã como o único alinhamento aceito para a reprodução humana, apenas. Borrillo (2016, p. 53) refere que “a Escolástica vai construir, assim, uma norma que continua modelando a ideologia sexual ocidental: o coito heterossexual do tipo conjugal e a submissão da mulher na relação sexual, cujo único objetivo consiste na inseminação procriadora”.

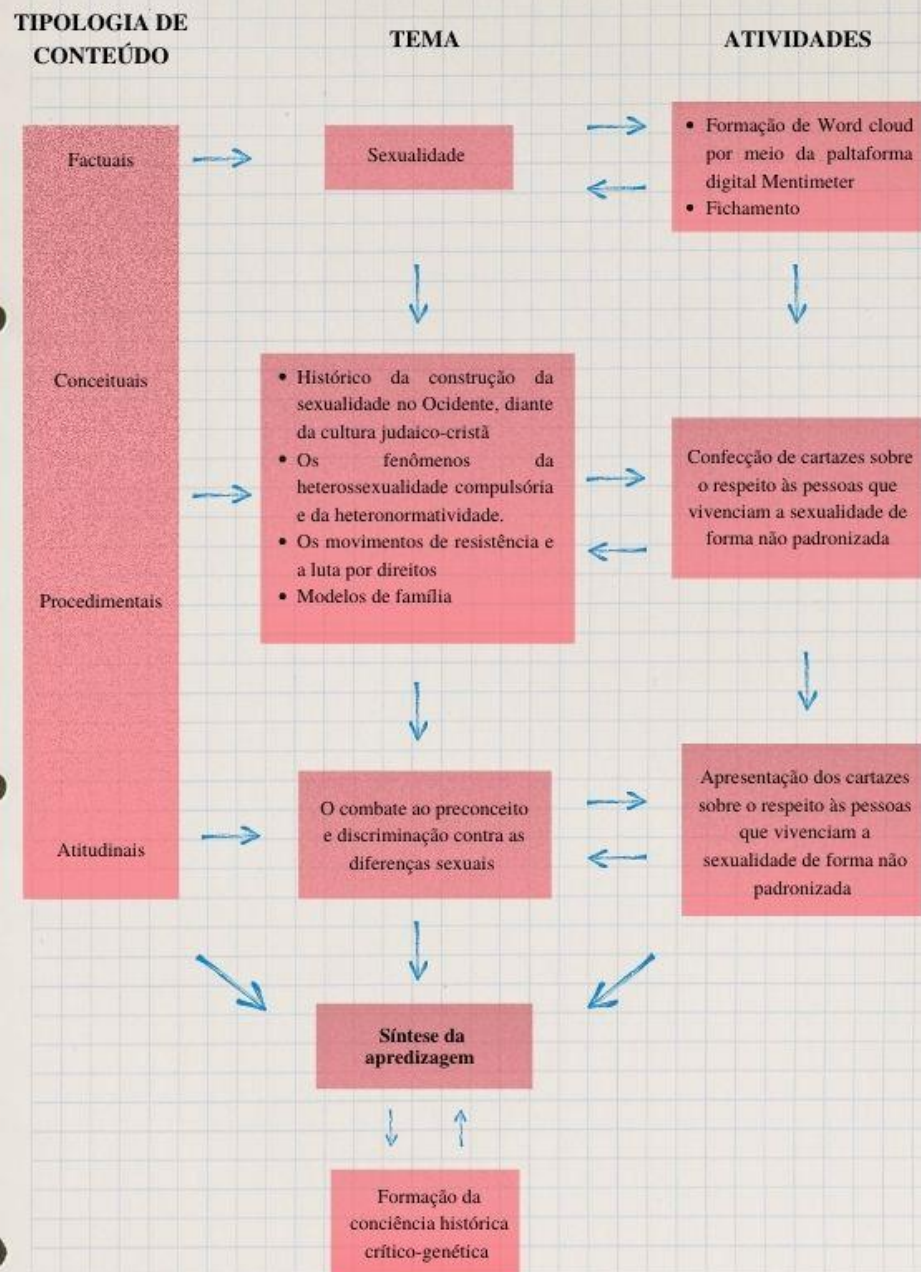
O constructo conteudístico e didático-pedagógico desta unidade ainda ressalta os movimentos de resistência e a conquista de direitos que, ao longo do tempo histórico, tem angariado forças para dissipar preconceitos, e suas formas de violência simbólica, diante das normatizações sociais que sedimentam padrões culturais compulsórios, isto é, impostos para normatizar dos corpos e dos comportamentos sexuais.



“Desatando nós, atando laços”:

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Percurso de ensino-aprendizagem da Unidade



"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Identificação

**COMPONENTE CURRICULAR:** História.

**NÍVEL ESCOLAR:** 3º Ano do Ensino Médio.

**DURAÇÃO:** 5 aulas (50 minutos cada).

**CONTEÚDO:** Sexualidade.

## Objetivos

### Objetivo geral:

- Compreender o processo histórico-cultural de constituição da sexualidade.

### Objetivos específicos:

- Debater sobre o conceito de sexualidade como condição humana.
- Analisar a influência da cultura judaico-cristã na criação de condutas/comportamentos sexuais, no Ocidente.
- Averiguar a atuação do patriarcado na reprodução (aprovação/reprovação) dos papéis e das práticas sexuais.
- Entender os conceitos de heterossexualidade compulsória e de heteronormatividade.
- Discutir sobre os movimentos de luta e resistência contra as práticas discriminatórias quanto às diferentes expressões/manifestações da sexualidade.

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

**COMPETÊNCIAS:**

- Fomentar/ (re)articular o pensamento sobre sexualidade no que diz respeito ao tempo histórico-cultural e político.
- Desenvolver a consciência histórica crítico-genética por meio de aprendizagens reflexivas sobre sexualidade.

**HABILIDADES:**

- Fazer uma leitura de si e do outro como sujeitos históricos em processo de autonomia e responsabilidade, em relação ao exercício da sexualidade.
- Identificar e combater diversas formas de violência empregadas contra diferentes expressões/práticas da sexualidade, por meio da valorização e do respeito aos direitos humanos.

## Conteúdo Programado

**1º LAÇO:**

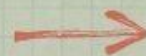
- Conceito de sexualidade



EaD  
 presencial

**2º LAÇO:**

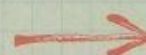
- Histórico da construção da sexualidade no Ocidente a partir da cultura judaico-cristã.
- Os fenômenos da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade.
- Os movimentos de resistência e a luta por direitos.
- O modelo de família tentacular.



EaD  
 presencial

**3º LAÇO:**

- O combate ao preconceito e discriminação contra as diferenças sexuais.



EaD  
 presencial

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Metodologia de Ensino

- Aulas expositivas intercaladas com atividades presenciais e em EaD, individuais e/ou em grupos, leituras, debates e acompanhamentos em sala de aula.

## Critérios de Avaliação

- **Diagnóstica:** fomentar o conhecimento prévio dos/as alunos/as por meio da participação na atividade interativa.
- **Formativa:** acompanhar o processo de aprendizagem dos/as alunos/as ao longo das discussões, observando a participação nos debates, nas atividades, na compreensão de conceitos, assiduidade nas aulas, na criação e apresentação das atividades etc.

## Sugestões de Leitura

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430947/2/eBook\\_Genero\\_e\\_Sexualidade\\_na\\_Escola.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430947/2/eBook_Genero_e_Sexualidade_na_Escola.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430946/2/eBook\\_%20Genero\\_e\\_Sexualidade\\_na\\_Atualidade\\_UFBA.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430946/2/eBook_%20Genero_e_Sexualidade_na_Atualidade_UFBA.pdf). Acesso em: 26 mar. 2020.

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História



DINIS, Nilson Fernandes. Revisando o binômio sexo-gênero. **Revista Artemis**, vol. 15, n. 1, p. 123-134, jan/jul. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/16643>. Acesso em: 08 set. 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade do saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos Freud**. tradução: Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando as diferenças: mantendo o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papiros, 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (Orgs.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p.17-32. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/50/Texto%20sexualidade1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A. (orgs.) **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## 1<sup>o</sup> Laço

### MOMENTO DE FORMAÇÃO DE *WORD CLOUD* (NUVEM DE PALAVRAS) SOBRE SEXUALIDADE, POR MEIO DA PLATAFORMA DIGITAL *MENTIMETER*

#### *Caro/a professor/a!*

Este primeiro momento do início da primeira unidade, visa promover um diálogo com as/os alunas/os sobre seus conhecimentos prévios em relação à sexualidade. Para isso, será empregada a ferramenta *word cloud*, como metodologia ativa, disponível na plataforma digital *Mentimeter*, para formar as nuvens de palavras, o que ajudará a compreender o conceito de sexualidade e de práticas sexuais, de forma não linear/positivista, ou seja, mais interativa e motivacional, destacando as palavras que foram mais mencionadas. Essa é uma forma de incitar o debate.

**DURAÇÃO:** Uma aula (50 minutos)

### Recursos didáticos

- [X] Quadro.
- [X] Projetor.
- [X] *E-book/Links*.
- [X] Laboratório de Informática.
- [X] Celular e/ou tablets.
- [X] Google classroom. Disponível em:  
<https://classroom.google.com/h>

Plataforma digital *mentimeter*: QR CODE →



"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Procedimentos

- Acessar a plataforma digital *Mentimeter*, e utilizar a apresentação do tipo *word cloud*. É importante lembrar que a/o professora/o precisa inserir a indagação que dará início ao debate (três características sobre sexualidade), na plataforma, com antecedência, para evitar contratempos no dia da aula.
- Pedir aos/as alunos/as para responderem, por meio de computadores e/ou de seus celulares, na plataforma, três características da sexualidade.
- Iniciar um debate com os/as alunos/as, a partir da exibição da nuvem de palavras formada por meio das respostas suscitadas.
- Relacionar a *word cloud*, formada pelas/os alunas/os, com a abrangência do conceito de sexualidade, evidenciando a importância de estudá-la para além da visão biológico-higienista.
- Criar uma atividade, por meio do *Google Classroom*, na qual se deve solicitar aos/as alunos/as que leiam, façam um fichamento, em casa, e depositem na referida plataforma, da primeira à terceira unidades, correspondentes ao e-book "*Gênero e sexualidade na escola*", disponível em "sugestões de leitura".

### Observação:

Caso o/a professor/a não conheça a plataforma digital *Mentimeter*, um tutorial está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jA68FT1NvSY>.

Caso a escola não tenha os recursos necessários para o desenvolvimento da atividade, sugere-se que o/a professor/a e os/as alunos/as, possam criar a nuvem de palavras de forma manual, utilizando cartolinas, por exemplo, e outros tipos de recursos.

É importante que os recursos didáticos sejam tratados como fontes históricas, que suas construções sejam evidenciadas, e sua utilização relacionada com a perspectiva de discussão do tema apresentado.

## 2º Laço

**MOMENTO DA AULA EXPOSITIVO-DIALOGADA SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL DE CONSTITUIÇÃO DA SEXUALIDADE NO OCIDENTE, OS MOVIMENTOS DE LUTA E DE REPRESENTAÇÃO**

### *Caro/a professor/a!*

Neste segundo momento da primeira unidade, o foco das articulações didático-pedagógicas se voltará para promover um diálogo com os/as alunos/as sobre como a sexualidade foi construída ao longo dos processos histórico-culturais. O intuito é de compreender as transformações e as permanências históricas, e destacar os movimentos de resistência para desconstruir formas de exclusão das diferenças sexuais.

**DURAÇÃO:** Três aulas (50 minutos cada).

## Recursos didáticos

- [X] Quadro.
- [X] Projetor.
- [X] Vídeos.
- [X] Computador.

Documentário "Colorindo: heteronormatividade na cultura escolar do Amapá": QR CODE



"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Procedimentos

- Iniciar a aula apresentando *slides*, previamente produzidos, e discutindo sobre a percepção da sexualidade na antiguidade clássica, com destaque para Roma e Grécia. É importante abordar sobre como a sexualidade era vivenciada, e evidenciar as diferenças entre o lugar da mulher (procriadora) e o do homem (provedor), na história de tais civilizações.
- Conduzir a reflexão sobre as transformações ocorridas na percepção da sexualidade por meio da influência da cultura judaico-cristã, atentando para a perseguição dos sujeitos que não se enquadravam na lógica determinada pelos regimes de verdade institucionalizados por essa cultura. É de suma importância que a/o professora/o faça uma síntese histórica sobre a perseguição/condenação das práticas sexuais consideradas “desviantes”, “aberrações” ou “anormais”, bem como a construção dos ideais de família, tendo como base o sistema patriarcal, e evidencie o discurso médico-científico, durante o Século XIX, e culminar com a criação de patologias e na ideia de “pecado” para as expressões da sexualidade que não se alinhavam com a lógica heterossexual. Essas reflexões podem contribuir para que as/os alunas/os compreendam como a sexualidade foi edificada, ao longo dos tempos, criou comportamentos e moldou os corpos e as práticas sexuais de uns, excluindo e expurgando os corpos e as práticas sexuais de outros.
- Relacionar o processo histórico da construção da sexualidade com os conceitos de heterossexualidade compulsória e de heteronormatividade, com o objetivo de mostrar as normatizações socioculturais impostas como válidas para o sistema sexo-gênero, e as consequências a que tais padrões podem chegar, como por exemplo, os tipos de preconceitos, discriminação e exclusão social de *peças diferentes*, além de formas de violência (da simbólica às que atentam contra a vida, como o assassinato, da forma como acontece com as pessoas transexuais, no Brasil, por exemplo).
- Tecer considerações sobre os movimentos sociais que surgiram, principalmente, a partir dos anos 60, como marco da luta contra os padrões impostos à sexualidade, como o movimento *gay*, por exemplo. Essa discussão pode se engendrar em fatos históricos relevantes, como a revolta de *Stonewall*, ocorrida em Nova York, em 1969, um importante acontecimento para a luta pela causa LGBT. É possível, também, dar ênfase às conquistas, tais como a



Militantes marchando por Nova York nos dias seguintes às revoltas. <https://www.hypeness.com.br/2018/06/como-as-revoltas-de-stonewall-na-ny-de-1969-empoderou-o-ativismo-lgbt-para-sempre/>

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

retirada da homossexualidade como patologia pelo Conselho Nacional de Medicina, em 1985, e da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 17 de maio de 1990. Em 2010, essa data passou a ser comemorada como o Dia de Combate à Homofobia.

- Refletir sobre a constituição do modelo de família tentacular, como outra maneira de constituição familiar em relação à família tradicional, evidenciando os diferentes tipos de composição familiar. Essa perspectiva possibilita compreender que instituir um único tipo de família como “aceitável” e/ou “normal” pode gerar transtornos, preconceitos e exclusão de grande parte das famílias, atualmente, que, inclusive, não se enquadram no padrão de família tradicional, como famílias que a mulher é chefe ou de famílias homoafetivas, por exemplo.
- Dividir a turma em cinco grupos e pedir para que assistam, em casa, ao documentário ‘*Colorindo: heteronormatividade na cultura escolar do Amapá*’. A partir do documentário e do que foi discutido durante as aulas, cada grupo deve criar um cartaz relacionado ao respeito às pessoas que vivenciam a sexualidade de forma não padronizada, que deverá ser apresentado em sala. É importante que as/os alunas/os tenham um prazo de três a cinco dias para a produzir os cartazes. O/a professor/a deve deixar que os/as alunos/as decidam como irão construir os cartazes, se por meio manual, utilizando cartolinas, por exemplo, ou por meio digital, e lhes informar que, depois das apresentações, os cartazes serão afixados ao longo da escola, afim de socializar/amplificar a divulgação sobre o fenômeno.

**Observação:**

No que tange à criação dos cartazes, a/o professora/o pode listar critérios para a avaliação, como, por exemplo, criatividade, *design*, coesão e coerência da linguagem verbal e da não verbal etc.

É importante que os recursos didáticos sejam tratados como fontes históricas, que suas construções sejam evidenciadas, e sua utilização relacionada com a perspectiva de discussão do tema apresentado.

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## 3º Laço

### MOMENTO DA APRESENTAÇÃO DOS CARTAZES SOBRE O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS SEXUAIS

#### *Caro/a professor/a!*

Neste último momento da primeira unidade, as/os alunas/os devem socializar para o grande grupo os cartazes criados, da forma como foi solicitado no momento anterior.

**DURAÇÃO:** Uma aula (50 minutos).

### Recursos didáticos

- Quadro
- Projetor
- Cartazes
- Computador

### Procedimentos

- Solicitar que os grupos apresentem seus cartazes, estipulando oito minutos de apresentação para cada um.
- O/a professor/a poderá fazer suas observações sobre os cartazes e as apresentações.
- Pedir a dois integrantes de cada grupo que, em lugares previamente escolhidos e com autorização das autoridades competentes, fixem os cartazes na escola.

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Segunda Unidade: O "nó" do Gênero

### Preâmbulo

*Considerar-me-ia o mais feliz dos mortais se eu  
pudesse fazer com que os homens conseguissem  
curar-se de seus pré-conceitos.*  
(MONTESQUIEU)

Historicamente, durante o processo de evolução sociocultural dos povos, das culturas e das civilizações, as representações e os papéis de gênero, isto é, ser *homem* e ser *mulher*, foram constantemente (des)construídos, no entanto, preservando o que Borrillo (2016) chama de 'regimes das sexualidades', tendo o heterossexismo (o padrão heterossexual) como o modelo social único, válido e de referência para os gêneros.

Isso significa que o tempo histórico, as circunstâncias culturais, os padrões sociais, a natureza das instituições (familiares, escolares, religiosas etc.), as relações interpessoais, as políticas governamentais, dentre outros aspectos, impuseram dispositivos comportamentais e imbuíram os gêneros da lógica de seus próprios limites – a própria ordem sexual condicionaria os gêneros e vice-versa.

Assim, nessa ordem sexual, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento social específico (masculino/feminino). Sexismo e homofobia aparecem, portanto, como componentes necessários do regime binário das sexualidades. A divisão dos gêneros e o desejo (hétero)sexual funcionam, de preferência, como um dispositivo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis por que os homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade... (BURRILLO, 2016, p. 16).





Isso significa dizer que os sujeitos históricos deveriam seguir atos e incorporar performances com padrões condizentes com o sistema binário que conceitua/dimensiona, limita e/ou enclausura a relação intransitiva entre o sexo fisiológico, o gênero e o desejo sexual como condição linear entre os corpos, os costumes e os comportamentos tipificados como *masculinos* e *femininos*. No entanto, muito além da lógica binária, a espectrometria de gêneros ou sistema não binário de gênero transgride os parâmetros 'cis-heteropatriarcais', e argumenta que entre os polos do binarismo, isto é, entre a representação do homem e da mulher, podem existir outros espectros plurais de gênero que se amparam em processos de subjetivação, cuja ontologia é maior do que qualquer regulação jurídico-legal ou religiosa.

Nessa perspectiva, nesta unidade, abordaremos como a noção de gênero, ao longo do processo histórico, foi edificada nos/pelos sujeitos sociais, atentando para os movimentos de luta/resistência e para as conquistas e as consequências da naturalização do *masculino* e do *feminino*, como *fenômenos performáticos de indução na sociedade patriarcal e seus interesses de manutenção* de seus próprios alicerces que, segundo Borrillo (2016, p.49), correspondem à "preservação biológica da comunidade dos eleitos e conservação cultural da sociedade".

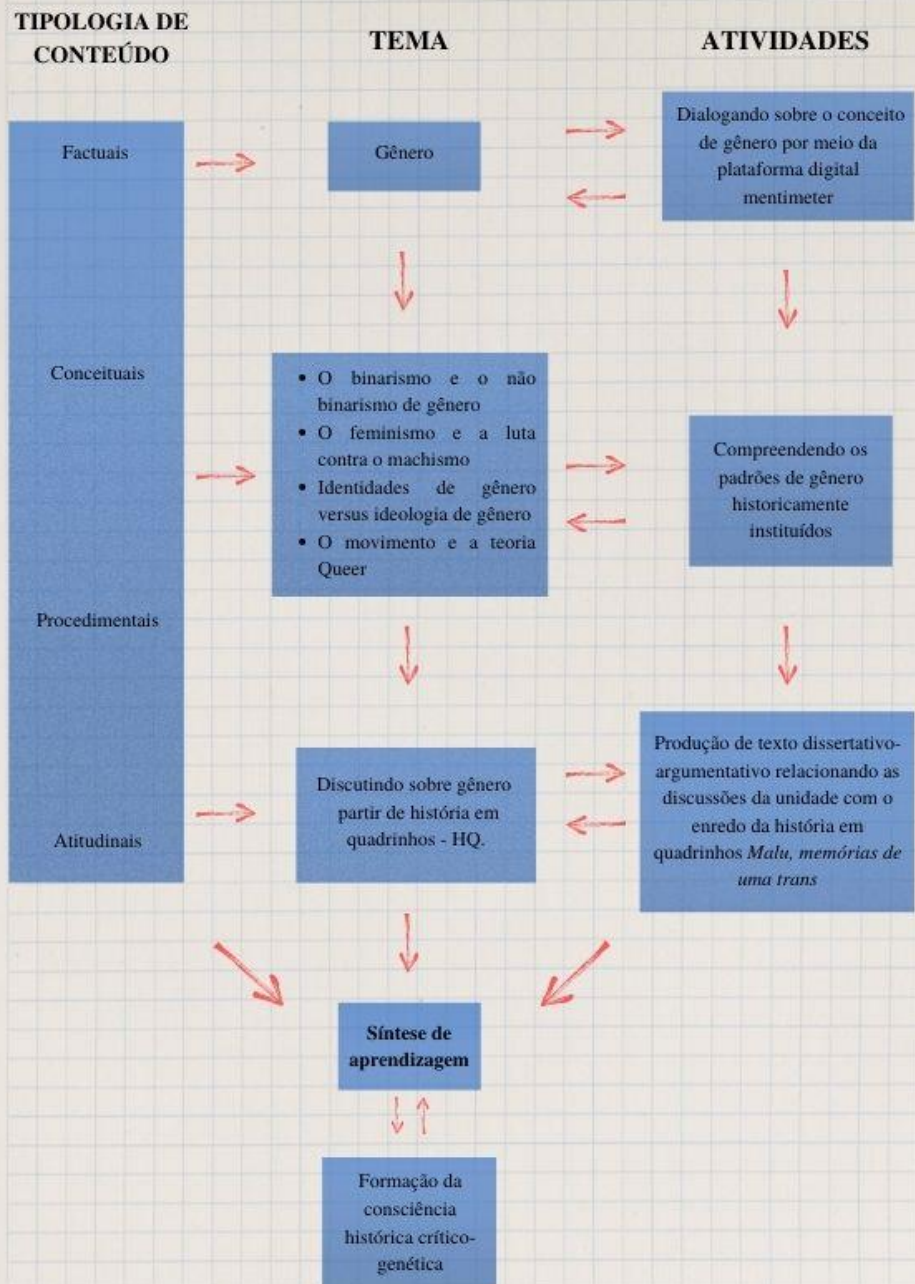
Assim, essa unidade foi pensada de forma que os/as aluno/as possam participar, efetivamente, das discussões suscitadas, o que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, como também, para a formação da consciência histórica crítico-genética, uma utopia possível para o sujeito social (re)pensar seu lugar de fala e de gênero no próprio contexto histórico, na perspectiva emancipatória.



"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Percurso de ensino-aprendizagem da Unidade



"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Identificação

**COMPONENTE CURRICULAR:** História

**NÍVEL ESCOLAR:** 3º Ano do Ensino Médio

**DURAÇÃO:** 6 aulas (50 minutos cada)

**CONTEÚDO:** Gênero

## Objetivos

### Objetivo geral:

- Compreender os arquétipos de gênero e sua construção sócio-histórica e cultural.

### Objetivos específicos:

- Discutir sobre o conceito de gênero.
- Analisar as representações do masculino (*macho*) e do feminino (*fêmea*) edificadas sobre os corpos e nos comportamentos dos sujeitos.
- Classificar e definir os gêneros binários e gêneros não binários, a partir da espectrometria de gênero.
- Debater sobre a luta e a resistência do Movimento Feminista e do Movimento *Queer* contra os padrões normativos de gênero cultural e socialmente estabelecidos.

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

**COMPETÊNCIAS:**

- Entender o processo de constituição do gênero, historicamente fundado na sociedade.
- Desenvolver a consciência histórica crítico-genética, diante de aprendizagens reflexivas sobre gênero.

**HABILIDADES:**

- Situar a pluralidade de identidades de gênero com base nos ideais de liberdade, solidariedade e equidade de direitos.
- Relacionar o combate às diversas formas de violência empregadas contra diferentes identidades de gênero à valorização e ao respeito aos direitos humanos.

## *Conteúdo Programático*

**1º LAÇO**

- O conceito de gênero.



EaD [ ]  
Presencial [X]

**2º LAÇO**

- O binarismo e o não binarismo de gênero.
- O feminismo e a luta contra o machismo.
- Identidades de gênero versus ideologia de gênero.
- O movimento e a Teoria Queer.



EaD [ ]  
Presencial [X]

**3º LAÇO**

- Atividade sobre a história em quadrinhos *Malu, memórias de uma trans*.



EaD [X]  
Presencial [ ]

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Metodologia de Ensino

- Aulas expositivas intercaladas com atividades presenciais e em EaD, individuais e/ou em grupos, leituras, debates, e acompanhamentos em sala de aula.

## Critérios de Avaliação

- **Diagnóstica:** levar em consideração o conhecimento prévio dos/as alunos/as a partir da participação na atividade interativa.
- **Formativa:** acompanhar o processo de aprendizagem dos/as alunos/as ao longo das discussões, observando sua participação nos debates, nas atividades, na compreensão de conceitos, a assiduidade às aulas, engajamento no trabalho em grupo etc.

## Sugestões de leitura

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430947/2/eBook\\_Genero\\_e\\_Sexualidade\\_na\\_Escola.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430947/2/eBook_Genero_e_Sexualidade_na_Escola.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.20 Jan./Apr. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2012000100014](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000100014). Acesso em: 09 set. 2020.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de Leitura**, n.78, jun., 2018. Disponível em: [https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno\\_de\\_leituras\\_n.78-final.pdf](https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf). Acesso em: 07 nov. 2019.

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

CARVALHO, Maria Eulinda Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: <https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/genero-e-diversidade-sexual-um-glossario>. Acesso em: 26 nov. 2019.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430946/2/eBook\\_%20Genero\\_e\\_Sexualidade\\_na\\_Atualidade\\_UFBA.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430946/2/eBook_%20Genero_e_Sexualidade_na_Atualidade_UFBA.pdf). Acesso em: 26 mar. 2020.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; SILVA, Jeane Félix da; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Homens podem ser feministas? O pioneirismo dos estudos de masculinidades no Nordeste do Brasil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 861-881, set/nov. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7013>. Acesso em: 09 set. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. 2001, v.9, n.2, p.541-553. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 out. 2019.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, Set/Dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NADER, Maria Beatriz; CAMINOTI, Jacqueline Medeiros. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. In: XIV Encontro Regional de História, 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: UNPUH, 2014. Disponível em: [http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400262820\\_ARQUIVO\\_Genero\\_epoderaconstrucaodamasculinidadecoexerciciodopodermasculinonaesferadomestica.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400262820_ARQUIVO_Genero_epoderaconstrucaodamasculinidadecoexerciciodopodermasculinonaesferadomestica.pdf). Acesso em: 05 set. 2020.

OBSERVATORIO DE LAS VIOLENCIAS CONTRA LAS PERSONAS TRANS EN AMÉRICA LATINA. **Assassinatos 2019**. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?hl=pt-BR&mid=15bO1d4i5MSNxwyKP5JlkSPKFdwqcJgnN&ll=-6.092629681461541%2C-70.63477980000003&z=3>. Acesso em: 05 set. 2020.

RAGO, Margaret. Descobrimos historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 89-98, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465>. Acesso em: 28 set. 2020.

SÁ FILHO, Carlos Alberto Cordeiro de. **Malu: memórias de uma trans**. Ribeirão Preto: RPHQ, 2013. Disponível em: [https://issuu.com/cordeirodesa/docs/rphq\\_malu-mem\\_rias\\_de\\_uma\\_trans\\_co](https://issuu.com/cordeirodesa/docs/rphq_malu-mem_rias_de_uma_trans_co). Acesso em: 05 set. 2020.

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A. (orgs.) **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Olhares de gênero na perspectiva escolar. **OPSIS**. Catalão, v. 15, n. 2, p. 344-355, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/33782/0#.W7LNwBFv-1s>. Acesso em: 01 out. 2018.

TOURINHO, Francis Solange Vieira et al (Org.). **Glossário da diversidade**. UFSC, 2017. Disponível em: [https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio\\_vers%C3%A3ointerativa.pdf](https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_vers%C3%A3ointerativa.pdf). Acesso em: 29 ago. 2020.

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## 1º Laço

### MOMENTO DO DEBATE SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO, POR MEIO DA PLATAFORMA DIGITAL MENTIMETER

#### *Caro/a professor/a!*

Este primeiro momento da segunda unidade objetiva desenvolver o diálogo entre os conhecimentos prévios dos/as alunos/as e os argumentos de especialistas da área de gênero. Com o intuito de promover uma interação mais profícua, será utilizada a metodologia ativa, por meio da ferramenta *open ended*, disponível na plataforma digital Mentimeter, o que possibilitará trocas simbólicas mais efetivas, no sentido de gerar curiosidades e sínteses (aprendizagens) sobre o fenômeno.

**DURAÇÃO:** Duas aulas geminadas (50 minutos cada).

## Recursos Didáticos

- Quadro.
- Projetor.
- Link.
- Laboratório de informática.
- Celular e/ou tablets.

Plataforma digital *Mentimeter*: QR CODE



"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História



## Procedimentos

- Acessar a plataforma digital *Mentimeter* e utilizar a apresentação do tipo *open ended*, para dialogar com o conhecimento prévio dos/as alunos/as sobre o conceito de gênero. É importante lembrar que a/o professora/o precisa inserir a pergunta 'O que é gênero?', na plataforma, com antecedência, para evitar contratempos no dia da aula.
- Pedir aos/as alunos/as que respondam, por meio de computadores e/ou de seus celulares, na plataforma, o questionamento.
- À medida que as respostas forem surgindo, a/o professora/o deve dar início ao debate.
- Relacionar as respostas obtidas com a visão de diferentes autoras/es, a partir das sugestões de leitura, sobre o conceito de gênero, destacando-o como construção subjetiva e sócio-histórica.

### Observação:

Caso o/a professor/a não conheça a plataforma digital *Mentimeter*, há um tutorial está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jA68FT1NvSY>.

Se a escola não puder disponibilizar Internet para os/as alunos/as, a/o professora/o pode fazer uma adaptação utilizando post-it. Sugere-se que, depois do questionamento, os/as alunos/as escrevam suas observações no post-it, anteriormente distribuído entre eles/as, e, em seguida, colem a parte adesiva no quadro e iniciem a discussão.

## 2º Laço

### MOMENTO DA AULA EXPOSITIVO-DIALOGADA SOBRE A (DES)CONSTRUÇÃO DO BINARISMO DE GÊNERO E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

#### *Caro/a professor/a!*

Neste segundo momento da segunda unidade, eis que aprofundaremos as discussões sobre gênero e seus constructos históricos e destacamos a multiplicidade de identidades/expressões (espectros) de gênero, como também, os movimentos sociais que resistem historicamente, e lutam pela causa do respeito às diferenças. Nesse aspecto, releva-se a participação dos/as alunos/as nos debates e nas atividades propostas, o que contribui, sobremaneira, para a aprendizagem reflexiva sobre o tema em estudo.

**DURAÇÃO:** Quatro aulas (50 minutos cada).

### Recursos Didáticos

[X] Quadro.  
 [X] Projetor.  
 [X] QR code.  
 [X] Computador.  
 [X] Links.  
 [X] Caixa de som.  
 [X] Envelopes.  
 [X] Vídeo 'O que é masculinidade tóxica?' Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=J26TDgBz3MI>

[X] Vídeos sobre o movimento *He for she*, disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=dacJ4eauVQQ&list=LLWm3tdNTEGSZu31WA-uDZ7A&index=41>

<https://www.youtube.com/watch?v=v7bDI2MCc9Y&list=LLWm3tdNTEGSZu31WA-uDZ7A&index=40>

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## Recursos Didáticos

[X] Imagens que caracterizam a construção de gênero:

- Brinquedos:

Imagem impressa de um carrinho de controle remoto (Figura A).

Imagem impressa de uma boneca (Figura B).

- Vestuário:

Imagem impressa de uma saia (Figura C).

Imagem impressa de um paletó (Figura D).

- Profissões:

Imagem impressa de elementos da Engenharia (Figura E).

Imagem impressa de elementos da maquiagem (Figura F).

- Ficha impressa contendo a palavra 'agressividade'.
- Ficha impressa contendo a palavra 'brutalidade'.
- Ficha impressa contendo a palavra 'passividade'.
- Ficha impressa contendo a palavra 'sensibilidade'.
- Gêneros binários (Figura G) e gêneros não binários (Figura H).

## Procedimentos

- Iniciar a aula dividindo a turma em cinco grupos. Posteriormente, distribuir para cada grupo dois envelopes, e as seguintes categorias de imagens: brinquedos (Figuras A e B), vestuário (Figuras C e D), profissões (Figuras E e F) e as fichas contendo as seguintes palavras impressas: agressividade, brutalidade, passividade e sensibilidade.
- Solicitar aos/as alunos/as que separem as imagens e as fichas com as palavras impressas em dois envelopes: um que esteja relacionado ao gênero feminino e outro ao gênero masculino, marcando em cada envelope a numeração correspondente a cada grupo, e entregando novamente ao/a professor/a.
- Informar que, ao findar a discussão, a atividade será retomada.
- Por meio de *slides*, ministrar o conteúdo sobre como o binarismo de gênero foi construído historicamente, suscitando uma discussão sobre a formação da masculinidade e da feminilidade. É importante expor slides para os/as alunos/as com imagens de pessoas que estão inseridas na lógica do binarismo de gênero (Figura G) e sujeitos não binários (Figura H), expondo as consequências de estar inserido/a ou não nesses modelos.

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

- Debater sobre os espectros/identidades de gênero que fogem à lógica do padrão masculino e do feminino. Nesse momento, aconselha-se que o/a professor/a disponibilize para as/alunas/os o texto *Glossário da Diversidade*, disponível em 'Sugestões de leitura' e pelo QR code ao lado, para auxiliar na compreensão e nas discussões a respeito da pluralidade dos espectros/identidades de gênero.
- Expor as diferentes formas de violências que as pessoas são/estão passíveis de sofrer como sujeitos históricos não normativos, como consequência de uma sociedade fundada no modelo de dominação patriarcal. O/a professor e os/ alunos/as podem escanear o QR code ao lado para ter acesso ao observatório LAC (2019), que mostra o número de assassinatos e suicídios de pessoas trans, na América Latina, por país e estado.
- Discutir sobre a contribuição do Movimento Feminista para a desestabilizar o machismo estrutural, decorrente do sistema patriarcal, instaurado historicamente nas formas de vida, instituído pelo Estado e reproduzido por instituições, como a escola, a família, a Igreja etc.
- Exibir vídeo 'O que é masculinidade tóxica?', cujo intuito é de possibilitar aos/as alunos/as refletirem sobre o conceito de masculinidade tradicional e suas implicações tanto para homens como para mulheres.
- Em seguida, relacionar o vídeo acima com os vídeos do movimento 'He for she', dialogando com as/os alunas/os a respeito da importância da quebrar os arquétipos machistas, sexistas, falocentristas etc., erigidos e solidificados pelo patriarcado. Essa articulação visa mostrar que há diferentes formas de se vivenciar a masculinidade e de ser homem, isto é, além do machismo estrutural. Em última análise, a relação entre "ser homem" e respeitar a valorização dos direitos humanos, como prerrogativa para se alcançar a equidade de direitos para todos/as. Esse é um exercício proeminente do que poderíamos chamar de "masculinidade empática".
- Relacionar a (des)construção dos padrões de masculinidade e feminilidade com as diferenças entre identidade de gênero e ideologia de gênero, destacando a importância do Movimento/teoria Queer para aprofundar o entendimento sobre a cultura heteronormativa e a cultura da heterossexualidade compulsória.
- Na última aula, entregar, novamente, os envelopes correspondentes a cada grupo, e solicitar que cada equipe, em 10 minutos, apresente suas observações posteriores às discussões, relacione as escolhas feitas, no início da atividade, com os novos aprendizados, e responda a seguinte indagação: 'O que significa ser homem e mulher na atualidade?'

SCAN ME



Glossário

SCAN ME



Observatório LAC

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

**Observação:**

É importante que os recursos didáticos sejam tratados como fontes históricas, que suas construções sejam evidenciadas, e sua utilização relacionada com a perspectiva de discussão do tema apresentado.

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

## 3º Laco

### MOMENTO DA ATIVIDADE SOBRE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS "MALU, MEMÓRIAS DE UMA TRANS"

#### Caro/a professor/a!

Neste terceiro e último momento da segunda unidade, propusemos uma atividade sobre a história em quadrinhos 'Malu, memórias de uma trans', a partir da qual almejamos refletir sobre os sujeitos que sofrem diferentes formas de violência, em função de normas sociais que estabelecem modelos de *ser* e de *agir* considerados, social e culturalmente, como únicos e válidos. Nesse aspecto, a tônica da reflexão acentua e canaliza o entendimento para a luta por direitos e pelo exercício da liberdade daqueles/as que têm nas formas *diferentes de ser* as articulações que compõem a própria existência.

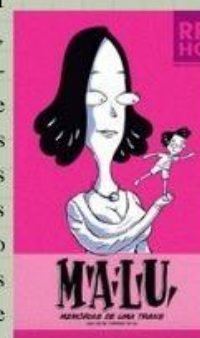
### Recursos Didáticos

[X] Google Classroom. Disponível em: <https://classroom.google.com/h>

[X] História em quadrinhos: *Malu, memórias de uma trans*. Disponível em: [https://issuu.com/cordeirodesa/docs/rphq\\_malu-mem\\_rias\\_de\\_uma\\_trans\\_co](https://issuu.com/cordeirodesa/docs/rphq_malu-mem_rias_de_uma_trans_co)

### Procedimentos

- Criar uma atividade na plataforma *Google Classroom* e solicitar aos/as alunos/as que leiam a história em quadrinhos 'Malu, memórias de uma trans' e façam um texto dissertativo-argumentativo relacionando o enredo do quadrinho com a síntese das reflexões/discussões fomentadas anteriormente pelos outros momentos, na perspectiva de evidenciar os espectros/identidades de gênero expressos na HQ e as implicações de tais determinações no meio social. A ideia é de propor sugestões para combater ao preconceito e a discriminação (homofobia, transfobia etc.) dos sujeitos considerados "anormais" em relação aos modelos de gênero impostos como aceitáveis.



"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

**Observação:**

É importante que a HQ seja tratada como fonte histórica, que sua construção seja evidenciada, e sua utilização relacionada com a perspectiva de discussão do tema apresentado..

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

Figura A – Imagem de um carrinho de controle remoto



Fonte: Dados da pesquisa (2020). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/63683782218424484/>

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História



Figura B – Imagem de uma boneca



Fonte: Dados da pesquisa (2020). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/55239532916000547/>

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

**Figura C – Imagem de uma saia longa**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/345088390196932089/>

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

**Figura D – Imagem de um paletó**

Fonte: Dados da pesquisa (2020). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/590393832382522619/>

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

**Figura E – Imagem de elementos da engenharia**

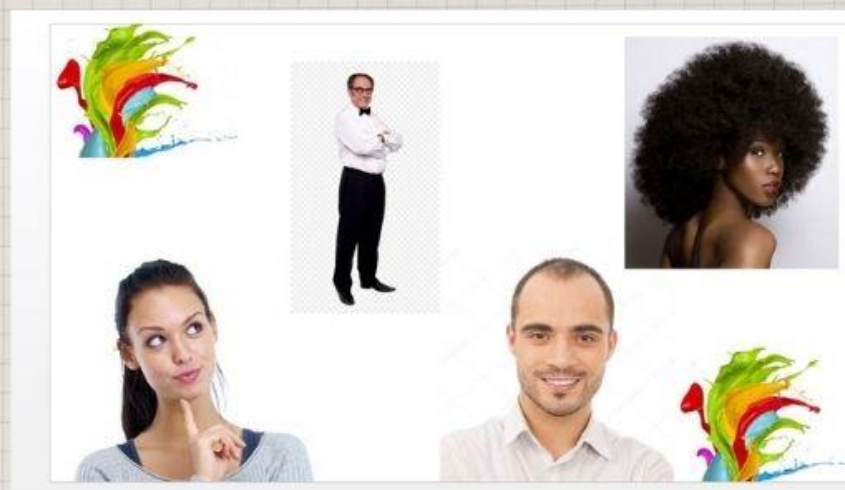
**Fonte:** Dados da pesquisa (2020). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/159877855505559777/>

*"Desatando nós, atando laços":*

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

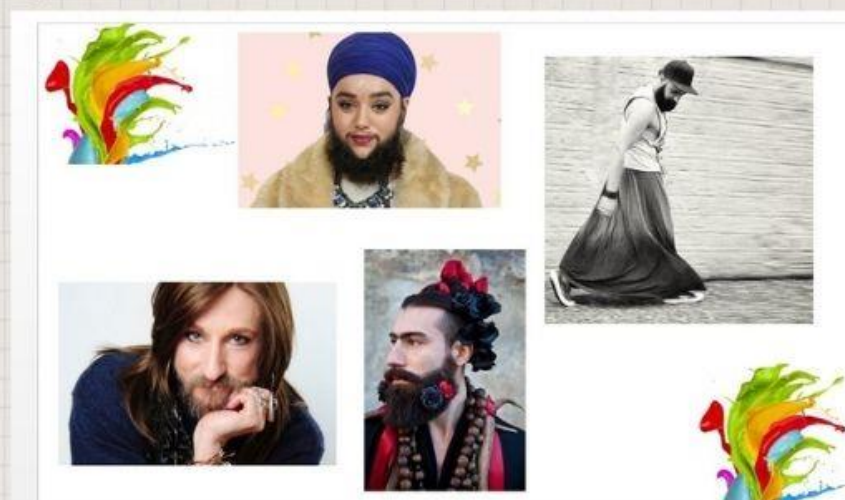


Figura G: Gêneros binários



Fonte: Dados da Pesquisa, a partir do Pinterest (2020).

Figura H: Gêneros não-binários



Fonte: Dados da Pesquisa, a partir do Pinterest (2020).

"Desatando nós, atando laços":

Sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para ensino de História

### 6.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA SUBMETIDA À APRECIÇÃO DOS PARES

Como requisito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT, o produto educacional, intitulado “*Desatando nós, atando laços: sequência didática sobre o sistema sexo-gênero para o ensino de História*”, foi submetido a um processo de avaliação por *pares*. No total, foram selecionados/as cinco professores/as de História, seguindo critérios preestabelecidos, conforme mencionados no capítulo correspondente à metodologia.

Nesta seção, apresentamos uma síntese dessas apreciações, cujos resultados oportunizaram (re)pensar na sequência didática, considerando suas incumbências, oportunidades, responsabilidades e pretensões pedagógicas para o ensino de História, especificamente no Ensino Médio.

De acordo com os parâmetros ético-normativos que regem o desenvolvimento da pesquisa com seres humanos, notadamente em Ciências Humanas e Sociais, não se oportuniza a identificação dos sujeitos que compõem a amostra da investigação. Assim, por entender que os/as professores/as de História que subsidiaram a avaliação deste produto educacional (sequência didática) inserem-se no contexto da pesquisa, decidimos que não é necessária sua identificação nominal, razão pela qual cada pessoa escolhe seu próprio codinome, isto é, seu *avatar*, o qual foi utilizado como codificação pela pesquisa.

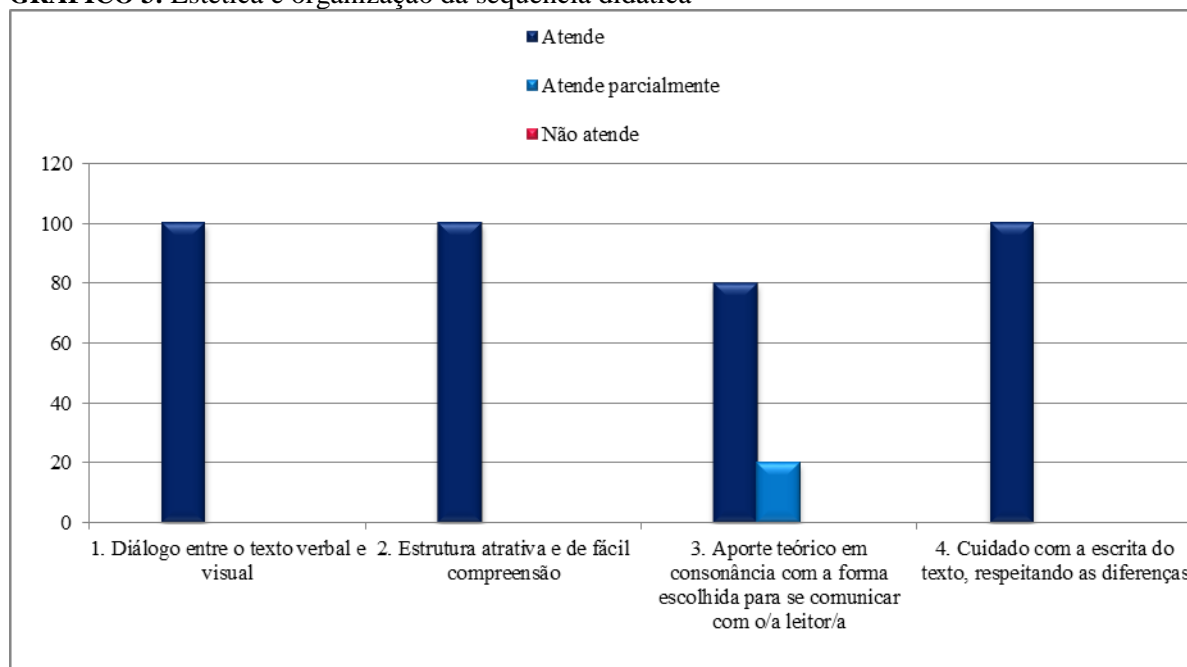
A perspectiva de avaliação do produto educacional fundamentou-se em uma adaptação do modelo proposto por Leite (2018), no artigo intitulado *Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos*, cujas articulações deram-se a partir dos seguintes parâmetros:

- a) *Estética e organização da sequência didática.*
- b) *Composição da sequência didática.*
- c) *Estilo de escrita apresentado pela sequência didática.*
- d) *Propostas didáticas apresentadas pela sequência didática.*
- e) *Criticidade suscitada pela sequência didática.*

Cada parâmetro constitui-se de eixos de avaliação, com sua devida descrição, o que possibilitou erigir variáveis, cujos indicadores formam a análise sobre cada eixo da sequência didática. Ao todo, são trinta e dois descritores, divididos entre os cinco eixos. Cada um se compõe das variáveis ‘atende’, ‘atende parcialmente’ e ‘não atende’ (ver o apêndice A).

No que diz respeito ao eixo *estética e organização da sequência didática*, composto de quatro descritores, os resultados foram os seguintes:

**GRÁFICO 3:** Estética e organização da sequência didática

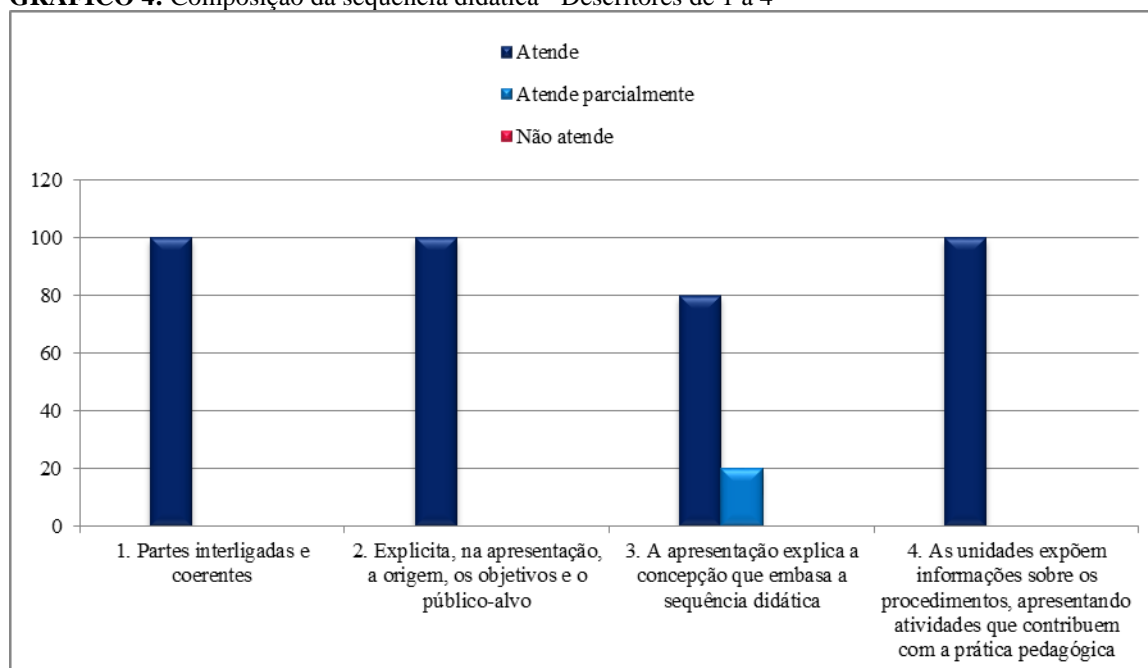


**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

De acordo com o gráfico 3, nos descritores 1, 2 e 4, a variável ‘atende’ teve 100% das respostas selecionadas, o que equivale aos/às cinco professores/as participantes. No descritor 3, quatro professores/as selecionaram a variável ‘atende’, contabilizando 80% das respostas, e uma professora selecionou ‘atende parcialmente’, o que corresponde a 20%. Levando em consideração as respostas da maioria dos/as professores/as, o eixo *estética e organização da sequência didática* foi atendido.

O eixo *composição da sequência didática* é composto de nove descritores. O gráfico a seguir corresponde aos resultados equivalentes aos descritores de 1 a 4 desse eixo.

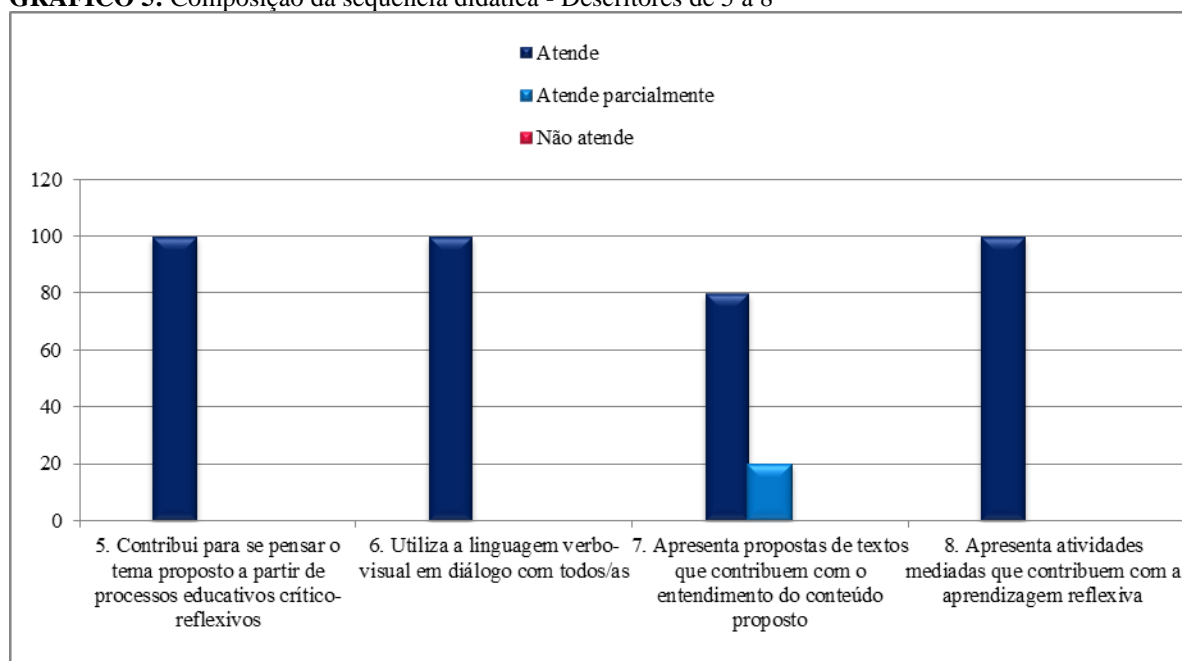


**GRÁFICO 4:** Composição da sequência didática - Descritores de 1 a 4

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

No gráfico 4, nos descritores 1, 2 e 4, a variável ‘atende’ teve 100% das respostas escolhidas, ou seja, todos/as os/as professores/as afirmaram que os referentes descritores foram atendidos. Já no descritor 3, quatro professores/as responderam ‘atende’, o que corresponde a 80% dos/as avaliadores/as, e um professor (20%) respondeu ‘atende parcialmente’. Logo, no que tange à *composição da sequência didática*, a maioria das respostas afirmaram que os descritores 1, 2, 3 e 4 foram atendidos.

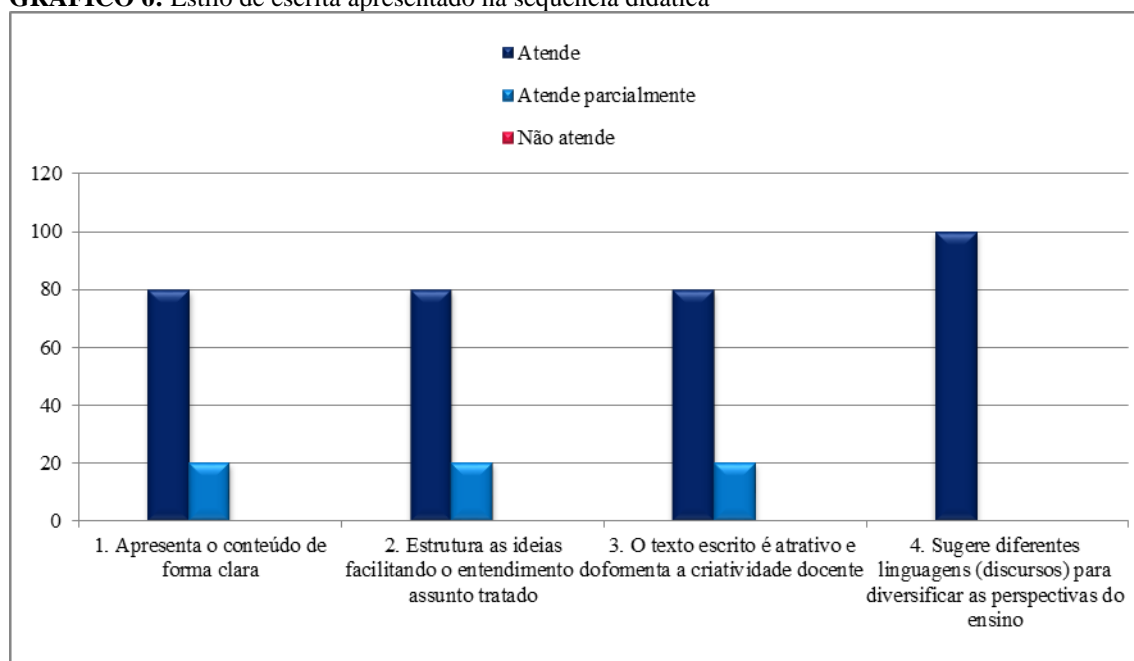
Ainda sobre o eixo *composição da sequência didática*, os resultados explicitados pelo gráfico que segue equivalem aos descritores de 5 a 8 de tal eixo.

**GRÁFICO 5:** Composição da sequência didática - Descritores de 5 a 8

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

No gráfico 5, nos descritores 5, 6 e 8, a variável ‘atende’ atingiu 100% das respostas selecionadas, portanto, todos/as os/as avaliadores/as. Já no descritor 7, quatro professores/as selecionaram a variável ‘atende’, contabilizando 80% das respostas, e uma professora marcou ‘atende parcialmente (20%)’. Quanto ao eixo *composição da sequência didática*, referente aos descritores 5, 6, 7 e 8, a sequência didática teve todos os descritores atendidos.

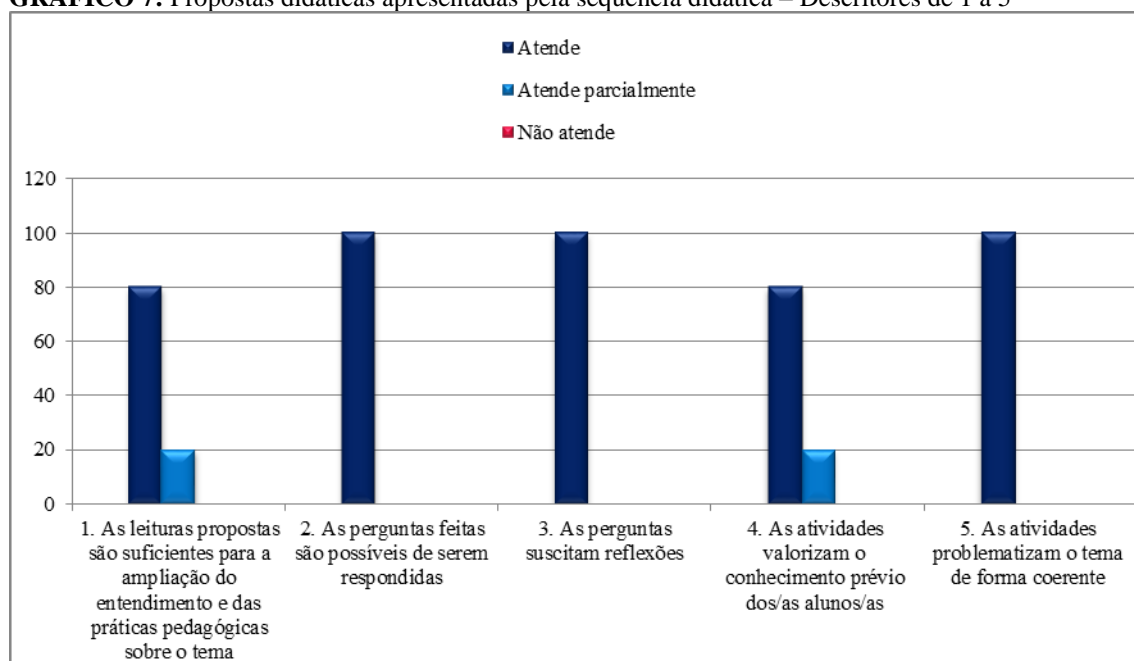
O próximo gráfico refere-se ao *estilo de escrita apresentado pela sequência didática*, cujo eixo é formado de quatro descritores.

**GRÁFICO 6:** Estilo de escrita apresentado na sequência didática

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

No que se refere ao gráfico 6, nos descritores 1, 2 e 3, a variável ‘atende’ teve 80% das respostas escolhidas referentes a quatro dos/as cinco avaliadores/as, e 20% equivalentes à variável ‘atende parcialmente’, o que corresponde à resposta selecionada por uma professora. Já no tocante ao descritor 4, a variável ‘atende’ teve 100% das respostas, consoante todos/as os/as professores/as participantes. Assim, a proposta apresentada pelo produto educacional, que diz respeito ao eixo *estilo de escrita apresentado pela sequência didática*, foi avaliada como atendida pela maioria dos/as professores/as.

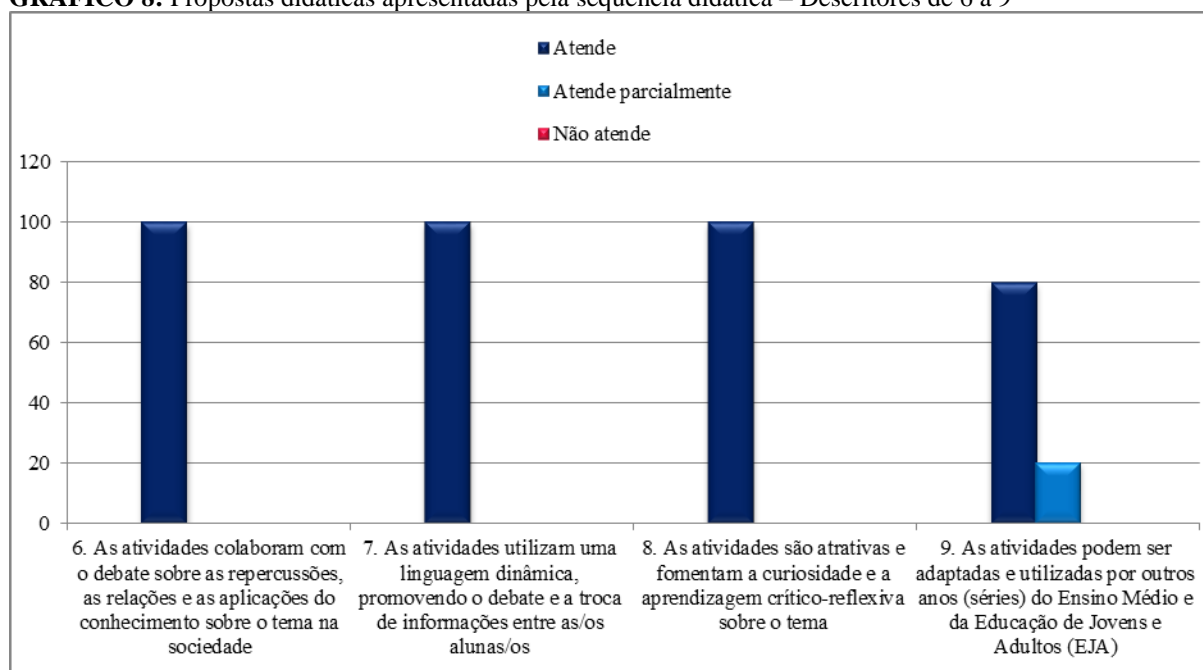
O eixo *propostas didáticas apresentada pela sequência didática* é formado por nove descritores. O gráfico seguinte corresponde aos descritores de 1 a 5 desse mesmo eixo.

**GRÁFICO 7:** Propostas didáticas apresentadas pela sequência didática – Descritores de 1 a 5

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Conforme o gráfico 7, nos descritores 2, 3 e 5, a variável ‘atende’ teve 100% das respostas, portanto, todos/as os/as professores/as. Já em relação aos descritores 1 e 4, a variável ‘atende’ apresentou 80%, o que corresponde a quatro professores/as, e 20% concernente à variável ‘atende parcialmente’, referente a um/a professor/a em cada descritor. Desse modo, o eixo *propostas didáticas apresentadas pela sequência didáticas*, no que tange aos descritores de 1 a 5, foi reconhecida como atendida pela maioria dos/as professores/as.

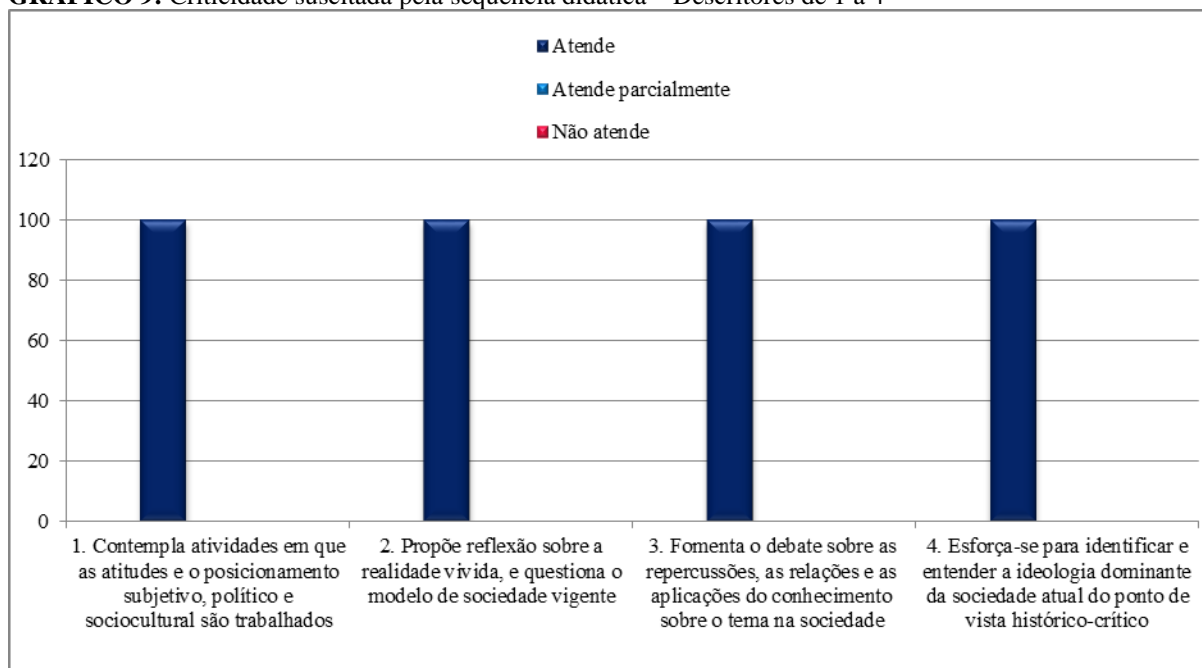
No que se refere ainda a esse mesmo eixo, o gráfico que segue explicita os dados correspondentes aos descritos de 6 a 9.

**GRÁFICO 8:** Propostas didáticas apresentadas pela sequência didática – Descritores de 6 a 9

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020).

Conforme os resultados do gráfico 8, nos descritores 6, 7 e 8, a variável ‘atende’ teve 100% das respostas, o que equivale a todos/as os/as professores/as. Quanto ao descritor 9, a variável ‘atende’ teve 80% das respostas, o que representa quatro professores/as, e 20% referentes à variável ‘atende parcialmente’, correspondente a um professor. De acordo com o eixo *propostas didáticas apresentadas pela sequência didática*, referente aos descritores de 6 a 9, e levando em consideração os resultados supramencionados, as propostas apresentadas pelo produto educacional foram atendidas.

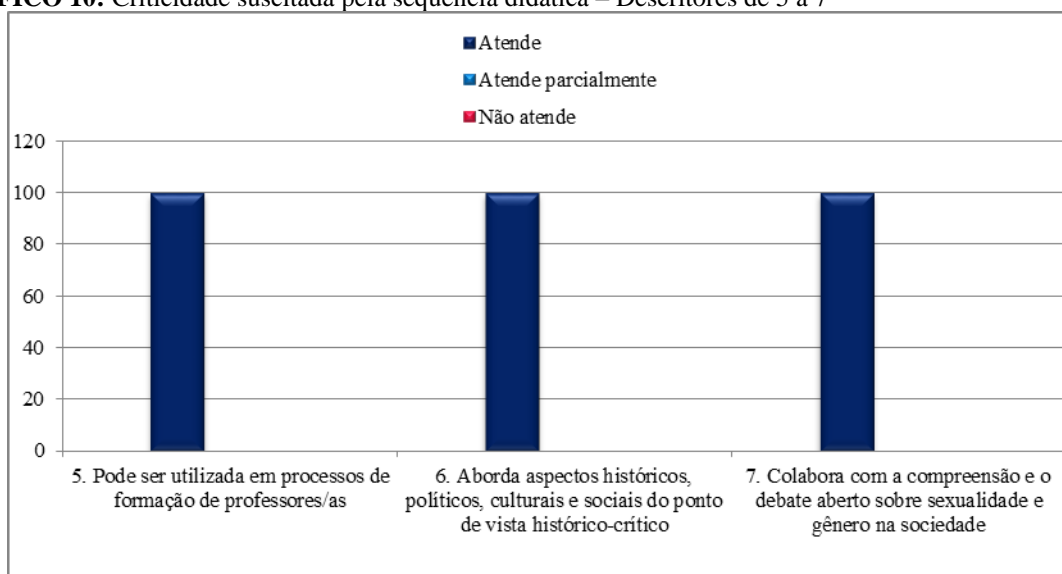
O gráfico seguinte ilustra o eixo *críticidade suscitada pela sequência didática*, composto, ao todo, de sete descritores. Abaixo, os resultados referentes aos descritores de 1 a 4.

**GRÁFICO 9:** Criticidade suscitada pela sequência didática – Descritores de 1 a 4

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

No gráfico 9, os resultados demonstraram que, em todos os descritores, a variável ‘atende’ obteve 100% das respostas selecionadas pelos/as professores/as, o que equivale a todos/as os participantes. Assim sendo, os descritores de 1 a 4, referentes ao eixo *criticidade suscitada pela sequência didática*, foram atendidos.

No que tange, ainda, ao eixo *criticidade suscitada pela sequência didática*, o gráfico a seguir traz os resultados referentes aos descritores de 5 a 7.

**GRÁFICO 10:** Criticidade suscitada pela sequência didática – Descritores de 5 a 7

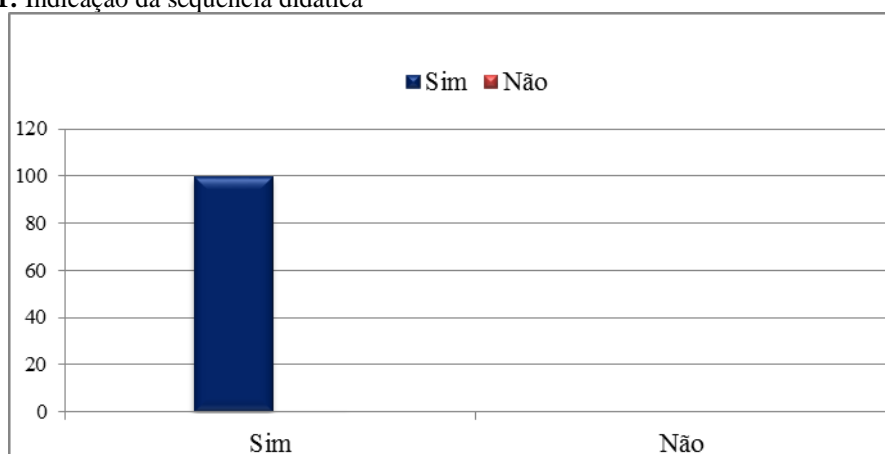
**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Conforme o gráfico 10, todos os descritores tiveram a variável ‘atende’ selecionada, contabilizando 100% das respostas, ou seja, todas/os as/os professoras/os afirmaram que os descritores 5, 5 e 7 foram atendidos pelo produto educacional.

Os gráficos e os quadros apresentados a seguir correspondem à segunda parte da ficha de avaliação, em que os/as professores/as tiveram a oportunidade de expressar suas principais observações, elogios, críticas e sugestões sobre o produto educacional.

No gráfico 11, apresentamos os resultados referentes à seguinte indagação: *Você indicaria essa sequência didática a um/a colega?*

**GRÁFICO 11:** Indicação da sequência didática



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Todas as respostas equivalentes ao gráfico 11 foram, afirmativas, ou seja, 100% dos/as professores/as responderam que indicariam a sequência didática para um/a colega docente.

Em seguida, foi solicitado aos/as professores/as que justificassem suas respostas, como se pode observar no quadro abaixo.

**QUADRO 15:** Justificativa sobre a indicação da sequência didática a um/a colega docente

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
---------------------------	-------------------------------------

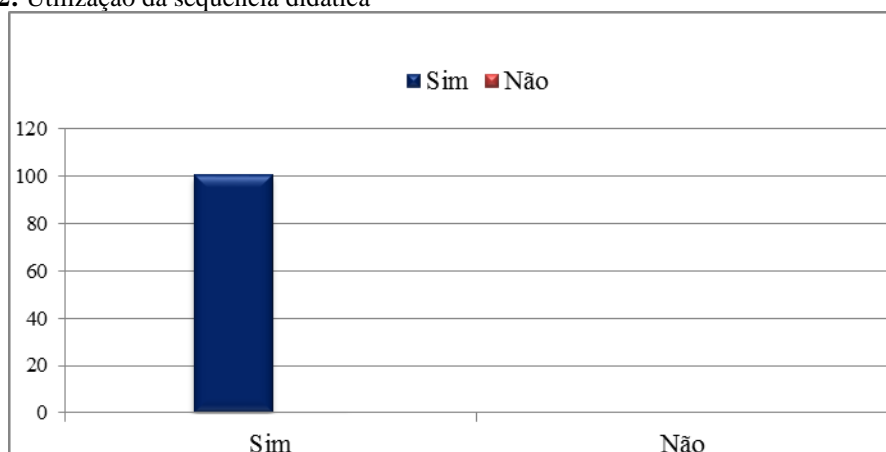
<p><b>Silenciamento do tema</b></p>	<p>“A abordagem e as atividades são de grande relevância para o processo de formação dos alunos. Principalmente por esse ser um <b>tema silenciado</b> e que precisa ser debatido principalmente pelos altos índices de violência que estão sendo cometidas na sociedade devido a preconceitos e machismo na sociedade brasileira.” (SIMONE)</p> <p>“Indicaria por entender que a sequência didática trata de um tema <b>pouco discutido na escola</b>, pelo menos de maneira séria e embasada, mas que permeia o imaginário dos docentes e discentes. Percebo também que muitos docentes não estão preparados para acolher transgêneros nas suas salas de aula, alguns por preconceito, outros por falta de uma preparação que envolva leituras sobre gênero e sexualidade. A sequência didática é bem feita, problematizadora, trazendo para o centro do debate práticas que foram normalizadas e que precisam e devem ser desconstruídas por meio de leituras, discussões e perguntas que devem ser pensadas pelos professores e professoras para fazerem da escola um ambiente de inclusão pautado nas discussões científicas que são comumente destratadas por parte da sociedade.” (BÁRBARA DE ALENCAR)</p>
<p><b>Qualidade do produto educacional</b></p>	<p>“A minha indicação levaria em consideração a <b>qualidade do produto educacional</b>. Já que a autora conseguiu, de uma maneira muito consistente, criar um material didático que embasa o professor, mesmo aqueles que não têm muito conhecimento sobre a temática, e que é atrativo para os alunos(as), sem deixar de ter <b>consistência metodológica e teórica</b>. Desse modo, os ganhos educacionais podem ser muito grandes.” (JAMES BOND)</p> <p>“Porque é uma proposta <b>muito bem estruturada, teórica e metodologicamente</b> e aplicável.” (MARIANA)</p>
<p><b>Diálogo</b></p>	<p>“Pela necessidade de tornar o ensino de História um espaço de <b>diálogo</b> sobre questões do tempo presente, das demandas do contexto atual a qual estamos imersos e sobretudo, pela perspectiva histórica a qual essa sequência didática se propõe. A desnaturalização das temáticas sexualidade e gênero, por meio do conhecimento histórico construído no espaço escolar é o diferencial desse recurso educacional. Portanto, o indicaria pelo <b>diálogo</b> que ele se propõe a fazer entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, entendendo ser o ambiente escolar lugar de produção de conhecimento.” (CARENTENERS)</p>

FONTE: Dados da pesquisa (2020)

Nesse cenário, as respostas dos/as professores/as exprimem diferentes fatores que caracterizam o produto educacional, desde a necessidade de se abordar sobre gênero e sexualidade pelo ensino de História, por se tratar de temas pouco discutidos ou até mesmo ocultados, até a qualidade e a organização metodológica da sequência didática.

Posteriormente, como se pode observar no gráfico 12, foi realizada a seguinte indagação: *Você utilizaria essa sequência didática em suas aulas?*



**GRÁFICO 12:** Utilização da sequência didática

FONTE: Dados da pesquisa (2020)

De acordo com o gráfico 12, todos/as os/as professores/as (100% das respostas) marcaram a alternativa “sim”, portanto, que utilizariam a sequência didática em suas aulas.

Logo depois, foi pedido aos/as professores/as que justificassem suas escolhas em relação à utilização da sequência didática. As respostas estão explicitadas no quadro abaixo.

**QUADRO 16:** Justificativas dos docentes sobre a utilização da sequência didática em suas próprias aulas

CATEGORIZAÇÃO EMPÍRICA	NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA
<b>Relevância</b>	“Usaria pela <b>relevância da discussão</b> , das demandas do tempo presente, da forma que está estruturada facilitando o planejamento e sobretudo, pela proposta aberta que ela se propõe a ser. Entendo que na educação não há receitas prontas e essa sequência didática é concebida dessa forma, como proposta que poderá ser aplicada em parte ou na sua totalidade, adaptada ou no seu formato original, pois o maior objetivo dela é seu um recuso educacional, ou seja, uma estratégia didática-pedagógica que orienta e inspira.” (CARENTEENERS)
<b>Estrutura</b>	<p>“É um material bastante <b>interessante</b> com sugestões de <b>atividades detalhadas</b> que ajudam os professores e professoras a inseri-las no planejamento das aulas.” (SIMONE)</p> <p>“Por ter visto na sequência didática a preocupação com o protagonismo dos estudantes ao buscar o conhecimento prévio dos discentes, sem trazer respostas prontas, mas possibilitando meios aos discentes de refletirem sobre o tema abordado. Acho a sequência <b>bem fundamentada, interessante</b> e ao mesmo tempo desafiadora. Sendo uma importante forma de combater o preconceito sobre sexualidade e sobre as identidades de gênero. Percebo que essa sequência didática foi pensada para o terceiro ano do Ensino Médio, mas que poderia ser utilizada em outras fases da educação básica e em outras modalidades de ensino por sua extrema relevância social.” (BÁRBARA DE ALENCAR)</p> <p>“Pelos motivos elencados na resposta anterior.” (JAMES BOND)</p>
<b>Novos recursos</b>	“Porque me apresentou <b>procedimentos que não conhecia</b> , como da história em quadrinhos da “Malu, memórias de uma trans.” (MARIANA)

FONTE: Dados da pesquisa (2020)

Conforme o quadro 15, os/as professores/as responderam que utilizariam a sequência didática em suas aulas por várias razões, dentre as quais: a relevância das discussões, pelo fato de abordar temas necessários para se compreenderem a sociedade atual e suas demandas, por ser um produto educacional bem estruturado e fundamentado, por trazer atividades bem detalhadas, apresentar novos recursos, entre outros. Em seguida, expuseram suas observações, críticas e sugestões relativas à primeira unidade da sequência didática, como pode ser visualizado no quadro abaixo.

**QUADRO 17:** Observações, críticas e/ou sugestões sobre a primeira unidade da sequência didática

NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	Contemplado	Contemplado parcialmente	Não contemplado
<p>“Gostei bastante do texto e principalmente da construção das atividades. Você cria um caminho bastante didático pra executarmos as atividades juntamente com conteúdos históricos que proporcionam a reflexão crítica, respeitando a formação do aluno sobre o assunto e o ajudando a refletir sobre ela. Só tenho uma sugestão de leitura pra te ajudar a ampliar o debate sobre os aspectos biológicos do sexo e que consequentemente também irão refletir no debate sobre a sexualidade. O livro do historiador Thomas Laqueur, <i>Inventando o Sexo, corpo e gênero dos gregos a Freud.</i>” (SIMONE)</p>	<b>X</b>		
<p>“Destaco o potencial desta unidade, quando se propõe a colocar a temática em discussão em perspectiva histórica, contudo, na linha 3, na página 16, defende-se a necessidade de compreender no ensino de História a sexualidade, mas não deixa evidente, a especificidade para esse ensino. Sugiro retirar das entrelinhas essa especificidade e evidenciar a importância dessa discussão no ensino de História. Uma forma de fazer isso, poderia ser demonstrando o objetivo de aprender História como direito ao passado, a fim de possibilitar aos sujeitos envolvidos no processo, acesso às experiências pretéritas, que significadas no tempo presente, sejam capazes de orientar suas ações e construir narrativa com sentidos históricos.</p> <p>Na página 18, especificamente no objetivo geral, sugiro que o verbo pudesse ser mais amplo, exigindo dos estudantes uma operação cognitiva mais complexa. Minha indicação, seria pensar que o ensino de História é um espaço de construção do conhecimento histórico como processo. Dessa forma, qualquer estratégia que se pretenda reproduzir conhecimento, transmitir informações, não seja coerente para a construção da consciência histórica crítico-genética.</p> <p>O conceito de consciência histórica (páginas 12, linha 11), bem como sua “classificação”: crítico-genética, precisaria de uma explicação para que o professor que não teve acesso a discussão conceitual a qual me refiro, consiga compreender a base da sequência didática.</p> <p>Sugiro que plataformas digitais, hiperlinks, documentários, iconografias, HQ pudessem ser tratadas para além de recursos. Minha sugestão é que sejam tratadas como fontes históricas para o ensino de História, fazendo com que o estudantes entendessem a própria construção dessas fontes, suas naturezas, agências de produção, espaços e tempos de produções, e quando são trazidas para o ensino de História, precisam ser analisadas para além de recursos com informações. Essa é a nossa especificidade na Ciência História e no ensino de história escolar, tomamos como uma das referências, mas não a única, a ciência a qual estamos vinculados enquanto profissionais. O que os diferencia de outros profissionais que</p>		<b>X</b>	

trabalhariam com essa temática? O que é específico do ensino de História? Sugiro que os cartazes tenham suas produções orientadas, entendendo-os como narrativas históricas, ou seja, como síntese da aprendizagem histórica. A primeira unidade cumpre com os objetivos anunciados, detalha os procedimentos e se preocupa em dizer que é um material aberto e quem dele se apropriar poderá fazer adaptações necessárias. Essa concepção de produto educacional é muito importante quando partimos do princípio da pluralidade e da diversidade de cenários educativos que temos no Brasil.” (CARENTENERS)			
“Sugiro que possa ser criada uma versão alternativa dos recursos didáticos do primeiro laço da primeira unidade. Acredito que nem toda escola terá os materiais elencados.” (JAMES BOND)	<b>X</b>		
“Sem críticas a fazer, só tenho a agradecer a oportunidade da leitura e parabenizar pelo excelente trabalho.” (MARIANA)			
“A discussão está bem fundamentada, pois pensa o percurso histórico das construções da sexualidade, as ações dos movimentos sociais, o que enriquece muito o debate sobre o assunto. A metodologia e recursos didáticos utilizados são criativos e dinâmicos, explorando as possibilidades tecnológicas para as pesquisas e a apresentação dos trabalhos.” (BÁRBARA DE ALENCAR)			

FONTE: Dados da pesquisa (2020)

Concernente ao quadro 16, levamos em consideração as sugestões dos/as professores/as que estavam em consonância com as características pertinentes ao produto educacional, como, por exemplo, a sugestão de leitura da Professora Simone e a versão alternativa para os recursos didáticos sugerida pelo Professor James Bond.

Nas sugestões parcialmente contempladas, correspondentes ao Professor Carenteners, acatamos a perspectiva de trabalhar os recursos como fontes históricas. No entanto, algumas observações já estavam inseridas ou não se adequavam à configuração do trabalho. Por exemplo, a primeira unidade já deixa evidente a relação entre o tema sexualidade e o conhecimento histórico e traz, na mesma página supracitada pelo professor, a importância de estudar a sexualidade e suas construções históricas, sem que seja necessário especificar a importância do ensino de História para tal fim.

É importante também deixar claro que o produto educacional é uma sequência didática, em que não é preciso discutir sobre o conceito de consciência histórica crítico-genética, visto que um dos principais objetivos desse recurso é de desenvolver e apresentar estratégias e atividades relacionadas a determinados temas, visando alcançar certos objetivos educacionais, e não, detalhar conceitos (ZABALA, 1998). No entanto, adicionamos o texto de Maria Auxiliadora Schmidt, *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?* em sugestões de leitura, para facilitar a compreensão do conceito.

Por fim, os/as professores/as também contribuíram com observações, críticas e sugestões referentes à segunda unidade, que estão delineadas no quadro a seguir.

**QUADRO 18:** Observações, críticas e/ou sugestões sobre a segunda unidade da sequência didática

NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	Contemplado	Contemplado parcialmente	Não contemplado
<p>“O preâmbulo ficou muito curto, com muita informação misturada sobre gênero e sexualidade. As vezes parece uma repetição do preâmbulo sobre sexualidade, não ficou muito claro o que você quer dizer. As atividades acabam esclarecendo seu objetivo, mas o texto, acredito que precisa ser melhorado. Se você trazer uma discussão sobre o que seria gênero, como ele vem sendo debatido nas ciências humanas e como ele ajuda a pensar e desconstruir papéis sociais pré-determinados, os quais definem uma ordem binária como verdade absoluta e limitadora das identidades e subjetividades dos sujeitos na sociedade, acredito que ficaria interessante.</p> <p>Tem um texto muito legal da Margareth Rago que foi publicado na revista <i>Cadernos Pagu</i>, salvo engano, o título é: <i>Descobrimo historicamente o gênero</i>, acredito que pode te ajudar. Assim como tem outro texto clássico da Heleieth Saffioti chamado: <i>Otogênese do Gênero</i>, publicado no livro: <i>A construção dos corpos, perspectivas feministas</i>. Ele traz uma discussão sobre as diferenças entre gênero e patriarcado e ainda expõe como o sexo ajuda nas construções teóricas do gênero. Você muitas vezes cita o patriarcado, mas não conecta ou diferencia bem esse conceito dos outros. Sugiro ainda a leitura de um texto publicado nesse mesmo livro da Tânia Navarro Swain: <i>Entre a vida e a morte, o sexo</i>. Esse artigo você encontra fácil na internet tem uma reflexão muito boa sobre os papéis de gênero impostos pela sociedade.</p> <p>Ainda sobre esse preâmbulo, você cita o feminismo, mas não explica bem e acaba não indicando como o professor ou professora vai articular ele ao resto da discussão. Por isso acredito que você deve recorrer a uma linha cronológica na história e trazer a teoria de gênero como um dos frutos das lutas feministas.</p> <p>Sobre as atividades eu gostei bastante. Elas ajudam muito aos professores (as) no planejamento. São simples e muito críticas permitindo ao aluno absorver bem a discussão. Minha maior preocupação nesse capítulo foi com o preâmbulo, pois o conceito de gênero confunde muito as pessoas e ele precisa ser explicado com muito cuidado, por isso te sugeri o caminho da cronologia para ficar claro para os professores (as) e alunos (as).” (SIMONE)</p>		X	

<p>“A segunda unidade está bem estruturada e cumpre os objetivos a que se propõe nos objetivos definidos. Destaco a potencialidade da atividade proposta no 2º Laço, referente a organização dos envelopes e sugeriria que o grupo pudesse registrar os critérios que escolheram para organizar tais envelopes, para que no 3º Laço, após realizadas as discussões em torno da temática gênero, pudesse ser avaliado se de fato, o acesso ao conhecimento sistematizado, fez sentido ao estudante e nesse momento acredito que dever-se-ia propor que eles tivessem o direito de reorganizar o envelope e a partir disso, tanto eles quanto o/a professor/a pudesse avaliar mudanças e permanências. É preciso entender que o ensino de História não é lugar de redenção e remissão e nem garantia de mudança de mentalidade, mas se ele se propõe a problematização das experiências humanas no tempo, com certeza estará contribuindo para desnaturalização das práticas sociais e oportunizando aos estudantes elementos para que ele construa consciência histórica crítico-genética.</p> <p>Sugiro que essa categoria consciência histórica crítico-genética seja explicada na sequência didática.” (<i>CARENTEENERS</i>)</p>			<b>X</b>
<p>“Faço para o primeiro laço dessa segunda unidade a mesma sugestão do item anterior.” (<i>JAMES BOND</i>)</p>	<b>X</b>		
<p>“Sem críticas a fazer, só tenho a agradecer a oportunidade da leitura e parabenizar pelo excelente trabalho.” (<i>MARIANA</i>)</p>			
<p>“A discussão perpassa os processos histórico da construção de gênero, pensando como no tempo presente os debates são importantes para a luta contra o machismo e para a emancipação de homens e mulheres cisgêneros e transgêneros. Outro destaque é trazer a discussão entre Identidade de Gênero e Ideologia de Gênero para um debate criterioso que visa de fato a formação do alunado, percebendo que há uma luta de narrativa a respeito das identidades de gênero, principalmente por políticos conservadores e religiosos que pretendem manter os papéis definidos, delimitando o comportamento “normativos” para homens e mulheres. Por isso vejo a discussão e a forma de abordagem como fundamentais para a formação humana e crítica dos discentes.” (<i>BÁRBARA DE ALENCAR</i>)</p>			

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

As sugestões apresentadas no quadro 17 trazem propostas que contribuem para enriquecer o produto educacional, que foram acatadas visando à sua melhoria, como, por exemplo, a versão alternativa para os recursos didáticos, também proposta para a unidade sobre gênero pelo Professor James Bond.

Já com relação às observações que foram parcialmente e/ou não contempladas, ponderamos aquelas que estavam em conformidade metodológica com a proposta apresentada, como as sugestões de leitura da professora Simone. Entretanto, no que tange às observações da professora sobre o preâmbulo, é importante destacar que sua função é apenas de introduzir a unidade, e não o detalhamento de conceitos, pois, como já foi mencionado anteriormente, não se faz necessário as configurações que fundam a sequência didática, assim como, levamos em consideração o público alvo ao qual o produto se pretende alcançar. Já que

são professores/as de História, presume-se que, para aplicar o referente produto em sala de aula, já tenham conhecimentos sobre tais conceitos, podendo, inclusive, ter acesso tanto à presente dissertação, a qual decorre o produto, como às sugestões de leitura propostas em cada unidade da sequência, para aprofundar os conhecimentos sobre os temas apresentados.

A observação da atividade sobre os envelopes, sugerida pelo Professor Carenteners, destoa do objetivo almejado com essa atividade, pois não buscamos redefinir os envelopes, mas levar os/as alunos/as a pensarem nas construções históricas de gênero presentes na sociedade, inclusive, pelas construções de sentido do próprio alunado. O objetivo é de perceber que os padrões normativos sobre o gênero não são tão naturais, conforme apregoam os regimes de verdade do sistema patriarcal, e que cada pessoa é livre para construir sua própria identidade, seja como homem, como mulher e/ou como nenhum desses, ou seja, uma pessoa não binária.

Destarte, as contribuições dos/as professores/as foram de suma importância para o enriquecimento do produto educacional e nos possibilitaram acessar diferentes perspectivas sobre o recurso apresentado, o que contribuiu para o compartilhamento e a troca de ideias sobre a temática, os procedimentos e os recursos apresentados ao longo das unidades, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de uma sequência didática mais consistente e dinâmica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a educação e a escola ainda têm heranças fortemente tingidas pelo sistema de forças e de controle do patriarcado e seus invólucros de colonização/dominação. Tais forças reivindicam e autolegitimam seu campo de intervenção sobre os corpos, os comportamentos, a manifestação dos afetos, as relações interpessoais, as subjetividades dos gêneros etc., cujo perímetro escrutina e pune, com a ferocidade que lhe é característica, as pessoas que se arvoram a questionar e/ou enfrentar as estratégias persuasivas e as ações de aliciamento do patriarcado sobre os sujeitos ditos “subversivos” e/ou “desviantes”.

Dessa feita, o patriarcado e seu sistema de forças têm sido o baluarte que alçou para si mesmo um conjunto de *regime de verdade* próprio, autolegitimado como soberano, historicamente homologado pelo Estado e reproduzido por instituições como a família, a escola, a igreja etc. Assim, os regimes de verdade interpostos pelo patriarcado demandam e estruturam com arbitrariedade suas formas de se expressar e de agir, como, por exemplo, o machismo, o falocentrismo, o sexismo, a heterossexualidade compulsória, a heteronormatividade, o sistema sexo-gênero etc. Tudo isso tem como consequência resultados extremamente preocupantes e danosos à existência humana, como as múltiplas formas de violência com que mulheres, homossexuais (*gays*, *lésbicas*) e transexuais têm sido vítimas ao longo dos processos histórico-culturais.

É, pois, na esteira desses aspectos que os tentáculos do patriarcado dimensionam (aprovam e/ou reprovam) o que é *ser homem* e *ser mulher* e, mais além, abnegam o sujeito diferente, nem homem nem mulher – corpos/comportamentos não normativos ou que se desviam do padrão binário de gênero.

O pensamento binário defende os eternos opostos: sexo/gênero, corpo/mente, natureza/cultura, feminino/masculino, e isso passa a ser um problema quando o patriarcado exclama que fora desses opostos não há sentido, que somente tal pensamento e forma de existência são válidos, o que renega as diferenças e relega ao degredo social os sujeitos que não atendem a esses parâmetros.

Não é à toa que, no contexto político-ideológico atual, temas relacionados ao gênero e à sexualidade, que trazem à tona o debate que poderia desvelar para além do sistema sexo-gênero, são praticamente jogados aos recantos mais obscuros e velados do submundo social. Conforme dito, mecanismos de poder, por meio de seu discurso disciplinador, produzem regimes de verdade que determinam os comportamentos e estabelecem condutas que devem ser seguidas para que todos/as sejam enquadrados/as na normalidade do discurso. Diversas

instituições detentoras de saber/poder, dentre as quais, a própria escola, inserem-se como propagadoras desses enunciados de poder e suas especificidades práticas sobre o mundo, o que significa que podem ser corolárias à supressão das liberdades individuais e, conseqüentemente, da pluralidade de manifestações das intersubjetividades.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve o objetivo de *compreender os regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero a partir de livros didáticos do Ensino Médio, especificamente do ensino História em João Pessoa-PB*. Foram analisados seis livros, que compuseram o *corpus* da pesquisa, correspondentes às doze escolas técnico-integradas da rede pública de ensino - onze da rede estadual e uma da rede federal.

Consonante os objetivos específicos, os resultados nos levaram às seguintes especificidades:

Dos seis livros analisados, quatro possibilitam refletir sobre as (im)posições de verdade historicamente fundadas para o gênero, conforme explicita o quadro a seguir:

**QUADRO 19:** Livros que abordam sobre as (im)posições de verdade historicamente fundadas para o gênero

ASPECTO(S) RELEVANTE(S) ENCONTRADO(S)	LIVROS
(Im)posições de verdade historicamente fundadas para o gênero	Oficina de História
	História: das cavernas ao terceiro milênio
	História em debate
	História, sociedade e cidadania

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

As obras trazem discussões que refletem o gênero como construção sociocultural, e não, como natural e biologicamente instituído pelo sexo, o que possibilita compreender, por exemplo, como o ideal de feminilidade foi edificado ao longo dos tempos e o rompimento da visão da mulher como “sexo frágil” e submissa ao homem.

Quanto aos espectros/expressões de gênero, entre o binarismo e o não binarismo, só três livros aduzem a tais aspectos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

**QUADRO 20:** Livros que discutem sobre os espectros/expressões de gênero entre o binarismo e o não binarismo

ASPECTO(S) RELEVANTE(S) ENCONTRADO(S)	LIVRO(S)
Espectros/expressões de gênero entre o binarismo e o não binarismo	Oficina de História
	História: das cavernas ao terceiro milênio
	História em debate

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)



Conforme posto, esses livros trazem reflexões que podem contribuir para se pensar no gênero e na multiplicidade de suas composições e representações, por meio, inclusive, do ideal de liberdade e de tolerância às diferenças e do combate à violência de gênero. No entanto, de todas as publicações, o livro ‘Oficina de História’ merece destaque, porque traz um conteúdo mais completo em relação aos sujeitos historicamente perseguidos, como, por exemplo, *gays*, lésbicas, travestis e transexuais, evidenciando discussões sobre diferentes modelos de família, como a “família tentacular”, incluindo filhos de mães e pais solteiros e crianças adotadas em casamentos homoafetivos e as conquistas do movimento LGBT. Isso pode fomentar um debate aberto e a compreensão das expressões de gênero que se encontram fora do limite estabelecido pelo sistema binário.

No que se refere às relações de saber/poder sobre o sistema sexo-gênero, foi possível constatar os seguintes resultados, sintetizados no quadro a seguir:

**QUADRO 21:** Livros que abordam as relações de saber/poder sobre o sistema sexo/gênero

ASPECTO(S) RELEVANTE(S) ENCONTRADO(S)	LIVRO(S)
Relações de saber/poder sobre o sistema sexo-gênero	Oficina de História
	História: das cavernas ao terceiro milênio
	História em debate
	História, sociedade e cidadania

**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

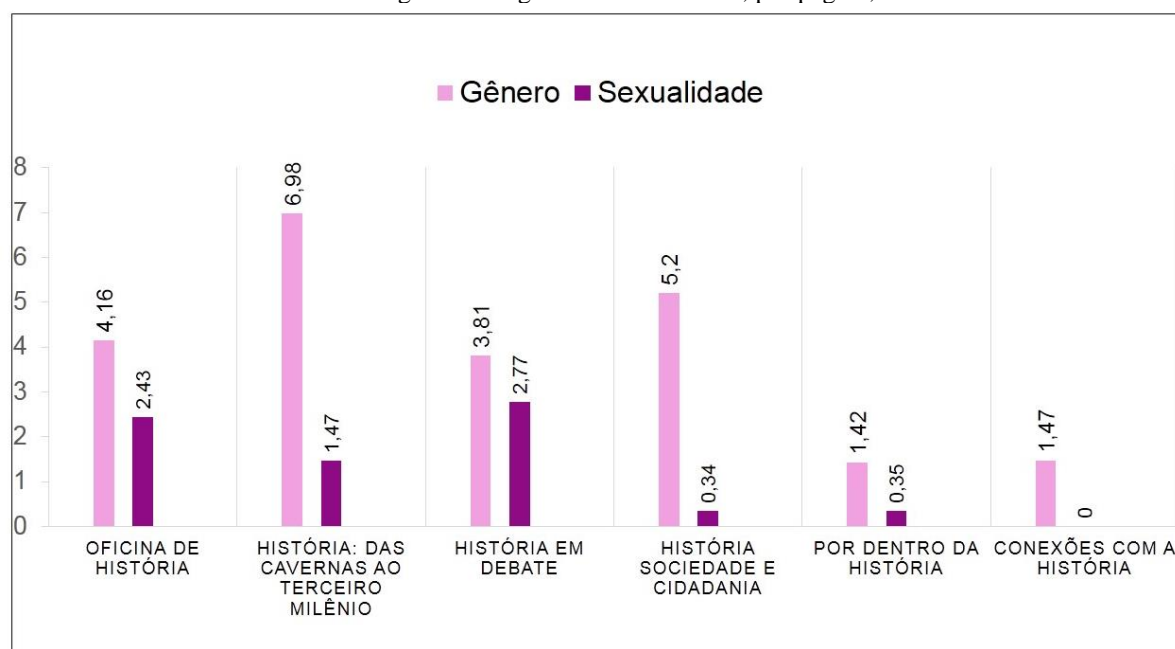
As obras especificadas no quadro trazem debates profícuos que desvelam o processo de dominação masculina enraizada histórica e culturalmente. As publicações apresentam críticas ao machismo e ao sistema patriarcal, evidenciando as consequências de um discurso disciplinador sobre a mulher e expondo as lutas e as conquistas do movimento feminista em diversas áreas/espacos/atividades em que as mulheres, até então, eram excluídas, como os espaços públicos, a política, a indústria e, até mesmo, as guerras.

De todos os livros, os que menos trabalham os temas gênero e sexualidade são ‘Por dentro da História’ e ‘Conexões com a História’. De acordo com os resultados, as obras revelaram discussões superficiais sobre gênero e não vão além do ideal de luta e representação das mulheres nem enfocam a sexualidade, o que pode acabar gerando uma dificuldade ainda maior para que essas discussões promovam o debate aberto e crítico.

No que tange à distribuição dos temas ao longo dos conteúdos nos livros, relacionando o número de páginas que propiciam informações discursivas sobre gênero e sexualidade com a composição geral de cada obra, fizemos uma síntese desse panorama, com o intuito de ratificar o que os resultados mostraram e facilitar o entendimento sobre cada obra pesquisada.

Tal síntese, explicitada em forma de ilustração (vide Gráfico 3), considerou menções feitas pelos conteúdos dos livros sobre os temas, em forma de textos, imagens, citações, atividades, dentre outros, o que significa dizer que todo o enredo discursivo utilizado, através de linguagens comunicacionais plurais, foi considerado para mapear a situação, obra por obra. Por oportuno, esclarecemos que há, na maioria dos livros, discussões que são elencadas em vários momentos, não se prendendo a uma única página, principalmente no que diz respeito ao gênero, porém, restringindo-se às circunstâncias fatos históricos sobre a mulher, apenas. Já em relação à sexualidade há pouquíssimas ou nenhuma promoção discursiva, conforme exposto a seguir.

**GRÁFICO 13:** Percentual de abordagens sobre gênero e sexualidade, por página, em cada livro.



**FONTE:** Dados da pesquisa (2020)

Em termos gerais, percebemos que as discussões, em grande parte das obras, estão voltadas para as relações de saber-poder e seus sistemas de dominação em relação ao gênero, e, mais especificamente, no que tange à mulher, com exceção do livro ‘Oficina de História’, que mostrou ser a única obra que realmente traz discussões evidentes tanto sobre gênero quanto sobre sexualidade. Já nas outras publicações, como ‘História: das cavernas ao terceiro milênio’, ‘História em Debate’ e ‘História, sociedade e cidadania’, apesar de apresentarem um número significativo de páginas referentes às abordagens sobre gênero, nem todas trazem discussões expressivas sobre sexualidade, pois, muitas vezes, destacam somente pequenas

citações, ou seja, na maioria das obras, ou pouco se discute, ou há, basicamente, um verdadeiro apagamento quanto a tal tema.

No atual cenário político-ideológico brasileiro, é evidente a intenção de subjugar, silenciar e/ou relegar as manobras discursivas de conteúdos ligados ao gênero e à sexualidade, usando como subterfúgios artífices de condução de sentido, como as *fake news*, por exemplo, amplamente disseminados pelas mídias digitais. Essas articulações têm sido responsáveis por propagar termos como “ideologia de gênero”, “*kit gay*”, “doutrinação docente” etc., utilizados, principalmente, pela ala político-religiosa mais conservadora, para impedir que o debate aberto sobre gênero e sexualidade seja fomentado pela escola e, conseqüentemente, pelo ensino de História. Subjaz a tudo isso, do ponto de vista do conservadorismo político-partidário e religioso brasileiro, o receio de que a compreensão reflexivo-crítica sobre esses temas possa ameaçar e desestabilizar as amarras do patriarcado e seus dispositivos de poder.

Não é nenhuma novidade que os processos educativos (do currículo escolar à avaliação da aprendizagem) e a escola (da organização das cadeiras em sala de aula à gestão/administração escolar) são constituídos de mecanismos de saber-poder, aparelhos ideológicos tutelados pelo Estado e controlado pelos interesses políticos que outorgam para si mesmos autonomia para controlar a escola e os processos educativos, com a manutenção da ordem que se estabelece como válida através do poder, isto é, de “constelações dispersas de relações desiguais” (SCOTT, 1995).

Conseqüentemente, questões relacionadas à pluralidade sexual e às identidades de gênero, que não se enquadram no sistema binário homem-macho/mulher-fêmea, são, em grande medida, lacunar e/ou inexistentes nas obras pesquisadas. Nesse aspecto, é evidente a “política do silêncio” com que os conteúdos sobre gênero e sexualidade são vitimados no contexto do ensino de História, inclusive, desvelando um paradoxo da própria natureza e missão de registro dos fatos históricos e do próprio ensino de História. Assim, a missão educativa, no que tange às práticas docentes, é amplamente desafiada e aliciada pelos dispositivos de saber-poder patriarcal-estatal e político-religioso presentes na escola, o que desfavorece ir além do conteúdo interposto pelo Estado de Direito, pela Secretaria de Educação, pela direção escolar e pelo livro didático. A possível jornada docente para fomentar aprendizagens abertas, notadamente em relação a refletir criticamente sobre o sistema sexo-gênero, é praticamente impossível, principalmente porque o Governo Federal atual sinalizou que os/as alunos/as filmassem, e os pais denunciassem “professores/as doutrinadores/as”, ou seja, docentes que promovessem o debate sobre gênero e sexualidade em sala de aula.

Destarte, na contramão das arbitrariedades político-ideológicas atuais, a educação brasileira e, mais precisamente, o ensino de História, necessitam superar os óbices que obstaculizam o fomento à aprendizagem crítica. Isso significa reconhecer os estorvos contrários à formação omnilateral e emancipatória e, notadamente, quebrar as barreiras que impedem que se possa refletir e debater a respeito da criticidade da consciência sobre a vida e as coisas no mundo, para além dos regimes de verdade produzidos pelas relações de saber/poder.

Em um país de altos índices de feminicídio, de homofobia e que mais mata travestis e transexuais no mundo, como o Brasil, não podemos ser omissos/as acerca das discussões que podem contribuir para que possamos compreender as múltiplas formas de manifestação da sexualidade, bem como dos diferentes papéis, identidades e representações de gênero que compõem a natureza e a condição do humano.

Nesse ínterim, o ensino de História tem muito a contribuir a partir do entendimento do processo histórico e da formação e consolidação das estruturas de poder que tanto abjetificam sujeitos considerados *diferentes* do padrão sexual e de gênero antevistos como ideais pelo patriarcado. Por isso, urge desenvolver meios para que a escola e os processos educativos em História possam proporcionar, de forma significativa, debates abertos que visem ao entendimento e propiciem uma sociedade mais inclusiva e diversa, que compreenda mais do que discrimine, que liberte mais do que aprisione, que valorize a vida mais do que mate!

O ensino de História precisa estar comprometido com a formação de uma consciência histórica (omnilateral/emancipatória) que se distancie das consciências tradicional e exemplar, que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão do processo histórico em toda a sua complexidade.

O objetivo é uma consciência crítico-genética, em que a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseados em princípios como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania (SCHMIDT, 2009, p. 39).

Por oportuno, propomos os fundamentos da *consciência histórica crítico-genética*, na perspectiva de Schmidt (2009), como uma possibilidade de contornar o aparente “beco sem saídas” com o qual o ensino de História se depara, haja vista o cerceamento a conteúdos de ensino e ao debate público sobre temas ditos polêmicos, como, por exemplo, gênero e sexualidade, e tendo em vista também o notório desrespeito à liberdade de cátedra docente (pressão e repressão a professores/as) na atualidade. Mais além, o Governo Federal atual

tentou destituir a profissão do/a historiador<sup>10</sup>, como se não bastassem os ataques já feitos pelo governo e pelo Ministério da Educação às Ciências Humanas, postas como ciências menores pelas políticas educacionais na contemporaneidade.

Assim, considerando que os pilares da consciência histórica crítico-genética alude,, via de regra, aos princípios da formação omnilateral, principalmente no que concerne aos fundamentos, como *liberdade, democracia, direitos humanos e cidadania*, bases a partir das quais a educação crítico-libertária (emancipatória) prescinde, situamos tais aspectos como fundamentais às articulações didático-pedagógicas de que o ensino de História tanto necessita para renovar suas forças atualmente.

À luz da consciência histórica crítico-genética como utopia possível e como pré-requisito para concluir o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPB, foi produzida uma *sequência didática* sobre gênero e sexualidade para o ensino de História (3º ano do Ensino Médio), como produto educacional, com o intuito de subsidiar as/os professoras/es de História sobre as discussões a respeito de gênero e sexualidade, um caminho didático-pedagógico pertinente à condução de processos educativos, em sala de aula, no que tange à socialização do conteúdo supra, cuja ideia é de fomentar o debate aberto e livre de censura, e cujos fundamentos pautam-se na assunção da formação omnilateral e na utopia da consciência crítico-genética.

Esperamos que a sequência didática possa contribuir com os caminhos da aprendizagem reflexiva, o que levaria as/os alunas/os a entenderem as transformações e as permanências dos processos históricos referentes às relações de saber/poder e seus regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero de forma crítico-reflexiva, o que contribuiria para sedimentar a consciência histórica crítico-genética no contexto do ensino de História no Ensino Médio.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, encontramos certos percalços que impuseram limitações à investigação, como a impossibilidade de aplicar o próprio produto educacional (sequência didática) em aulas de História no Ensino Médio, porque, em decorrência da Pandemia do Sars COVID-19 (Coronavírus), que, em agosto de 2020 (quando finda a pesquisa), ainda assolava o mundo.

Por essa razão, utilizamos outra estratégia para aplicar o produto (sequência didática), que foi avaliado por pares, isto é, uma banca de especialistas formada de professoras e professores de História do Ensino Médio que atuam/atuaram tanto na rede federal quanto na

---

<sup>10</sup> O P residente Jair Bolsonaro vetou o projeto de lei 4699/12, de autoria do senador Paulo Paim (PT-RS), que regulamenta a profissão de historiador/a. Entretanto, o veto foi derrubado pelo C ongresso em 12 agosto de 2020.

estadual de ensino. Esses pares efetivaram contribuições significativas para a construção de tal recurso educacional. Essa perspectiva de avaliação corrobora as possibilidades de aplicar em sala de aula, quando oportuno e de acordo com o planejamento docente, o que pode ser fruto de investigação em pesquisas futuras, proporcionando novas perspectivas e resultados para o desenvolvimento de novos trabalhos.

Assim, como bem expressa Miskolci (2012), é imprescindível pensarmos em uma educação pelas/para as diferenças que amplie os horizontes de compreensão sobre o próprio ser humano e que vise à formação integral dos sujeitos, instigada em desafios que se desdobram em grandes objetivos, a saber:

- a) Fomentar a aprendizagem histórica como um meio de (trans)formar e de promover a equidade, o respeito e a valorização dos direitos humanos. Só assim, principalmente em tempos difíceis e que ameaçam a individualidade e as subjetividades, como atualmente, a sociedade poderá vislumbrar dias em que *ser diferente* será apenas um fator intrínseco à natureza humana, para além do véu de poder, difuso e persistente, que renova suas estratégias de controle e de subjugação ao longo do tempo histórico-cultural;
- b) Desatar, em virtude disso, os “*nós de Górdio*” que perpassam e permanecem imbricados na autonomia de *ser/estar* e de *sentir* a diferença como componente da própria existência.

Assim, subsidiada por fundamentos da Teoria *Queer* e do Ensino de História, esta pesquisa desbravou, assim como muitas outras atuais, o difícil enfrentamento de se contrapor ao que se convencionou como algo quase proibido, em termos de fenômeno de estudo, praticamente um “pecado” imperdoável e passível de grandes punições.

De acordo com os resultados constatados, deduz-se que os livros didáticos sobre o Ensino de História, no Ensino Médio, omitem e/ou minimizam a reflexão sobre o sistema sexo-gênero e as múltiplas formas com que regimes de verdade constroem crenças limitantes e/ou oportunas para o patriarcado.

Como ordem do dia, urge fomentar, no contexto dos processos de ensino-aprendizagem, debates significativos sobre identidades de gênero e múltiplas formas de expressar a sexualidade, na perspectiva de construir o sujeito histórico. Portanto, conforme se percebe, a luta por desatar o “nó de Górdio” ainda continua.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudio Eduardo Resende. Travestis e Transexuais na Escola: Ressonâncias do uso do nome social na rede municipal de educação de belo horizonte. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. **Anais Eletrônicos**: Florianópolis, 2013. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384362621\\_ARQUIVO\\_ClaudioEduardoResendeAlves.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384362621_ARQUIVO_ClaudioEduardoResendeAlves.pdf). Acesso em: 04/08/2015
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. 2015, v52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 27 out. 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Mapa de assassinatos de travestis, mulheres transexuais e homens trans**. 2017. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1O4mvhh3OTAFp61U4sUb5hArN4r5uEYBX&ll=-12.817286845466187%2C-47.433371599999999&z=5>. Acesso em: 17 dez. 2018.
- AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf><http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2020.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELT, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução: Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (orgs). **Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018**. ANTRA, IBTE, 2019. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.
- BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (orgs.). **Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2019**. São Paulo: Expressão popular, ANTRA, IBTE, 2020. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-31335485/documents/edc2f9adb23d415295a25b7b9317f5fe/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violencia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.
- BORRILO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos

Direitos Humanos, 2007. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei PL 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2014. Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014). Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei PL 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido. 2015. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Linha de Base. 2015. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, nº 3, 2018. Disponível em:<

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 out. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: apresentação - Guia de livros didáticos – ensino médio. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em:<

<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres.

**Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.



BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Temas transversais: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-10-6-temas-transversais-orientacao-sexual.pdf>. Acesso em: 02 out. 2015.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Tradução: David Jardim Júnior. 26 ed. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2002.

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

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. **Cadernos de leitura**, n.78, jun. 2018. Disponível em: [https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno\\_de\\_leituras\\_n.78-final.pdf](https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf). Acesso em: 07 nov. 2018.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 6.950, de 03 de julho de 2018**. Dispõe sobre a adequação da rede municipal de ensino aos direitos fundamentais declarados no pacto de San José da Costa Rica, internalizado pelo decreto nº 678/1992, bem como sobre a distribuição de material didático com conteúdo impróprio para crianças e adolescentes em âmbito, e dá outras providências. Campina Grande, p. 22-23, 2018. Disponível em: <http://191.253.16.180:8080/ConsultaLei/>. Acesso em: 28 set. 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DINIS, Nilson Fernandes. Revisando o binômio sexo-gênero. **Revista Artemis**, Vol. 15, n. 1, p. 123-134, jan/jul. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/16643>. Acesso em: 08 set. 2018.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. In: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 2016. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12\\_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf). Acesso em: 22 set. 2018.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. **Escola em tempo integral e a educação integral**: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, Curitiba, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657\\_4629.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657_4629.pdf). Acesso em: 07 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: edições Loyola, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade do saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. 2001, vol.9, n.2, p.541-553. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 out. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, José Washington Morais. A flor de Jacinto”: e quando o/a professor/a é gênero não binário? **GÊNERO**, Niterói, v. 19, n. 2, 2019, p. 093-111. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31326/0>. Acesso em: 05 out. 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História: a relação pedagógica presente em nossas práticas. In: BARROSO, Vera Lúcia Macial. *et al.* (Org.). **Ensino de História**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010. p. 203-212.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**. Vol. 32, n. 3, Set/Dez, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: **Afirmando as diferenças**: mantendo o quebra-cabeça da diversidade na escola. (Org.): Anete Abramowicz e Valter Roberto Silvério. Campinas: Papiros, 2005.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar.

**Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latino-americana.** n.11, Rio de Janeiro: Aug. 2012, p. 59-87. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872012000500004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872012000500004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 01 out. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino de História. In: BARROSO, Vera Lúcia Macial. *et al.* (org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos.** Porto Alegre: ANPUH, 2010. p. 169-181.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Tradução: Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PICUÍ. Projeto Lei nº 008, de 2015. Cria, no âmbito do sistema de ensino do município de Picuí, o “Programa Escola sem Partido”. **Câmara Municipal de Picuí.** Picuí, 2015. Disponível em: <http://www.submit.10envolve.com.br/uploads/37ac5bf2d9d8c030ef7108f38390cc6121436549/6d21bace31433c9921b54c4748488c2f.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

PLUTARCO. **Vidas paralelas:** Agelilao- Pompeyo- Alejandro- Gayo- Júlio César. [S.l.: s.n.], [2--]. E-book. Disponível em: <https://portugues.free-ebooks.net/ebook/Vidas-Paralelas-Tomo-V>. Acesso em: 01 dez. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica:** como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Tradução: Ana Cláudia Urban. **Revista Propuesta Educativa,** Buenos Aires, Ano 4, n.7, out. 1992. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod\\_resource/content/1/Jorn%20Rusen%200e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%200e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf). Acesso em: 19 ago. 2019.

RÜSEN, Jorn. **História Viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jorn. **Razão História:** teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** 2007, v. 12, n. 34, p. 152-166, jan./abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A. (orgs.) **Aprender história:** perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Olhares de gênero na perspectiva escolar. **OPSIS**, Catalão, v. 15, n. 2, p. 344-355, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/33782/0#.W7LNwBFv-1s>. Acesso em: 01 out. 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânea Ávila. 2 ed. Recife: S.O.S corpo, 1995. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod\\_resource/content/1/Scott\\_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod_resource/content/1/Scott_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf). Acesso em: 27 maio. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## APÊNDICE A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

EIXOS PARA AVALIAR A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO EDUCACIONAL			
PRIMEIRA PARTE			
A) Estética e organização da sequência didática			
INDICADORES	Atende	Atende parcialmente	Não atende
1. Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual?			
2. Apresenta uma estrutura atrativa e fácil de compreender?			
3. O aporte teórico está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o/a leitor/a?			
4. Tem cuidado com a escrita do texto, respeitando a diversidade e/ou as diferenças?			
B) Composição da sequência didática			
1. Apresenta partes interligadas e coerentes?			
2. Explícita, na apresentação da sequência didática, a origem, os objetivos e o público-alvo de tal produto educativo?			
3. A apresentação explica a concepção que embasa a sequência didática e as unidades que a compõem?			
4. As unidades expõem, de maneira clara, as informações sobre os procedimentos, apresentando atividades que contribuem com a prática pedagógica dos/as professores/as?			
5. Os elementos que compõem a sequência didática contribuem para se pensar no tema proposto a partir de processos educativos crítico-reflexivos?			
6. Utiliza a linguagem verbo-visual em diálogo com todos/as?			
7. As unidades apresentam propostas de textos que			

contribuem para o entendimento do conteúdo proposto?			
8. A sequência didática apresenta atividades mediadas que contribuem para a aprendizagem reflexiva?			
<b>C) Estilo de escrita apresentado pela sequência didática</b>			
1. Apresenta o conteúdo de forma clara?			
2. Estrutura as ideias facilitando o entendimento do assunto tratado?			
3. O texto escrito é atrativo e fomenta a criatividade docente?			
4. Sugere diferentes linguagens (discursos) para diversificar as perspectivas do ensino?			
<b>D) Propostas didáticas apresentadas pela sequência didática</b>			
1. As leituras propostas são suficientes para ampliar o entendimento e as práticas pedagógicas docentes sobre o tema?			
2. As perguntas feitas podem ser respondidas?			
3. As perguntas suscitam reflexões?			
4. As atividades valorizam o conhecimento prévio dos/as alunos/as?			
5. As atividades problematizam o tema, a partir do conteúdo indicado, de forma coerente?			
6. As atividades colaboram com o debate sobre as repercussões, as relações e as aplicações do conhecimento sobre o tema na sociedade?			
7. As atividades utilizam uma linguagem dinâmica, promovendo o debate e a troca de informações entre as/os alunas/os?			
8. As atividades são atrativas e fomentam a curiosidade e a aprendizagem crítico-reflexiva sobre o tema?			
9. As atividades podem ser adaptadas e utilizadas por outros anos (séries) do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos			

(EJA)?			
<b>E) Críticidade suscitada pela sequência didática</b>			
<b>1.</b> Contempla atividades em que as atitudes e o posicionamento subjetivo, político e sociocultural são trabalhados?			
<b>2.</b> Propõe reflexão sobre a realidade vivida, e questiona o modelo de sociedade vigente?			
<b>3.</b> Fomenta o debate sobre as repercussões, as relações e as aplicações do conhecimento sobre o tema na sociedade?			
<b>4.</b> Esforça-se para identificar e entender a ideologia dominante da sociedade atual sob o ponto de vista histórico-crítico?			
<b>5.</b> Pode ser utilizada em processos de formação de professores/as?			
<b>6.</b> Aborda aspectos históricos, políticos, culturais e sociais sob o ponto de vista histórico-crítico?			
<b>7.</b> Colabora com a compreensão e o debate aberto sobre sexualidade e gênero na sociedade?			
<b>SEGUNDA PARTE</b>			
<b>A) Você indicaria essa sequência didática para um/a colega docente?</b>			
<input type="checkbox"/> <b>Sim</b> <input type="checkbox"/> <b>Não</b> <input type="checkbox"/> <b>Talvez</b>			
<b>Por quê?</b>			
<b>B) Você utilizaria essa sequência didática em suas aulas?</b>			
<input type="checkbox"/> <b>Sim</b> <input type="checkbox"/> <b>Não</b> <input type="checkbox"/> <b>Talvez</b>			

**Por quê?**

**C) Sexualidade: observações, críticas e/ou sugestões sobre a primeira unidade da sequência didática**

**D) Gênero: observações, críticas e/ou sugestões sobre a segunda unidade da sequência didática**



## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Nome da pesquisa:** Regimes de verdade e sistema sexo-gênero no ensino de História

**Pesquisadora responsável:** Débora Lins Epaminondas

**Informações sobre a pesquisa:**

Convidamos você para participar da aplicação do Produto Educacional (sequência didática), que faz parte do processo de conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica da pesquisadora. Solicitamos sua colaboração nas discussões e na exposição do referido produto. O objetivo da aplicação da sequência didática é de auxiliar os/as professores/as nas aulas de História e os/as alunos/as na análise e compreensão dos regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero ao longo do processo histórico. Os/as participantes da discussão serão os/as alunos/as regularmente matriculados em uma turma do 3º ano do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do *campus* João Pessoa. O risco para participar da aplicação do produto é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento por parte do/a aluno/a ao participar ou não das discussões. Para minimizá-los, os/as participantes serão informados de que ficará a critério deles/as contribuir ou não com as discussões. Os benefícios da aplicação do produto educacional serão de suma importância, porque proporcionará o desenvolvimento de um produto educacional e promoverá debates e esclarecimentos sobre sexualidade e gênero, contribuindo para a quebra de tabus e preconceitos e para entender a si próprio e ao outro.

Esclarecemos, ainda, que você terá a garantia de que o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do (CNS).

Você terá as seguintes garantias:

- a) de plena liberdade, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento sem sofrer penalização alguma;
- b) de que o sigilo e sua privacidade serão mantidos durante a aplicação do produto;
- c) de que receberá uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) devidamente assinada pelo pesquisador responsável e por você;
- d) de que o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e a aplicação do produto educacional estão de acordo com o que preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- e) de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas tidas pelos participantes da aplicação do produto e dele decorrentes;
- f) de indenização diante de eventuais danos decorrentes da aplicação do produto educacional;
- g) de que a aplicação do produto educacional não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo;
- h) de que toda e qualquer responsabilidade na aplicação do produto educacional é dos pesquisadores e que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a pesquisa seja aceita;
- i) de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção do produto educacional e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo/a participante em qualquer momento.

Sua participação é muito importante, pois trará contribuições para o tema abordado tanto para os/as participantes do estudo quanto para o ensino e a pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, tendo recebido todas as informações acerca dos objetivos e dos procedimentos da aplicação do produto educacional, de livre e espontânea vontade, concordo em participar e posso, em qualquer tempo, desistir de minha participação, pois estou ciente de que terei, de acordo com a Resolução 510/2016, especificamente, o disposto no Capítulo III - Do Processo de Consentimento e do Assentimento Livre e Esclarecido, todos os meus direitos acima relacionados. Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa.  
João Pessoa/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante menor de idade

João Pessoa/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
Débora Lins Epaminondas

Pesquisador responsável

Orientador: Professor Dr. José Washington Morais de Medeiros

Caso necessite de mais informações sobre o estudo (dúvidas e esclarecimentos), favor entrar em contato com a pesquisadora Débora Lins Epaminondas.

Endereço: Rua Bacharel Irenaldo A. Chaves, Bessa, CEP: 58460-036, João Pessoa.

Telefone: (83) 98764-6588; E-mail: d.eby.lins@hotmail.com

ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB

Endereço: Av. João da Mata, nº 256 - Jaguaribe - Edifício Coriolano de Medeiros

CEP 58.015-020, João Pessoa, PB, Brasil; Telefone: (83) 3612-9725

Email: [eticaempesquisa@ifpb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ifpb.edu.br)

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Nome da pesquisa:** Regimes de verdade e sistema sexo-gênero no ensino de História

**Pesquisadora responsável:** Débora Lins Epaminondas

**Informações sobre a pesquisa:**

Solicitamos, Vossa Senhoria a autorizar, a participação de seu/sua filho/a tutorado/a na aplicação do Produto educacional (sequência didática) que faz parte do processo de conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica da pesquisadora. Solicitamos a sua colaboração, permitindo que seu/sua filho/a/tutorado/a participe nas discussões e na exposição do referido produto. O objetivo da aplicação da sequência didática é de auxiliar aos/as professores/as nas aulas de História, como também os/as alunos/as na análise e compreensão dos regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero ao longo do processo histórico. Os/as participantes da discussão serão os/as alunos/as regularmente matriculados em uma turma do 3º ano do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do *campus* João Pessoa. O risco de participar da aplicação do produto é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento por parte do/a aluno/a ao participar ou não das discussões. Para minimizá-los, será informado aos/as participantes que ficará a critério deles/as contribuírem ou não com as discussões. Os benefícios da aplicação do produto educacional serão de suma importância, uma vez que proporcionarão o desenvolvimento de um produto educacional como também promoverá debates e esclarecimentos sobre sexualidade e gênero e contribuirão para quebrar tabus e preconceitos e para o entendimento de si próprio e do outro.

Para tanto, esclarecemos ainda que você terá a garantia de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do (CNS).

Seu filho ou tutelado terá garantia:

- a) de plena liberdade, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- b) de manter o sigilo e sua privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- c) de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinada pelo pesquisador responsável e por você;
- d) de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- e) de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes;
- f) de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- g) de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo;
- h) de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita; e
- i) de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

A participação de seu/sua filho(a)/tutorado(a) é muito importante, pois trará contribuição em relação ao tema abordado tanto para os participantes do estudo como também para o ensino e a pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, tendo recebido todas as informações acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, de livre e espontânea vontade, autorizo

a participação do/a meu/minha filho/a/tutorado/a, podendo a qualquer tempo desistir de sua participação, pois estou ciente de que terei de acordo com a Resolução 510/2016, especificamente, o disposto no Capítulo III - Do Processo de Consentimento e do Assentimento Livre e Esclarecido, todos os meus direitos acima relacionados.

João Pessoa/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai/mãe ou responsável

João Pessoa/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
Débora Lins Epaminondas

Pesquisadora responsável

Orientador: Professor Dr. José Washington Morais de Medeiros

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo (dúvidas e esclarecimentos), favor entrar em contato com a pesquisadora Débora Lins Epaminondas

Endereço: Rua Bacharel Irenaldo A. Chaves, Bessa, CEP: 58460-036, João Pessoa.

Telefone: (83) 98764-6588; E-mail: d.eby.lins@hotmail.com

ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB

Endereço: Av. João da Mata, nº 256 - Jaguaribe - Edifício Coriolano de Medeiros

CEP 58.015-020, João Pessoa, PB, Brasil; Telefone: (83) 3612-9725

Email: [eticaempesquisa@ifpb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ifpb.edu.br)

## **APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO PARA MAIORES DE IDADE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE IDADE**

**Nome da Pesquisa:** Regimes de verdade e sistema sexo-gênero no ensino de História

**Pesquisadora responsável:** Débora Lins Epaminondas

Convidamos, você, a participar na aplicação do Produto educacional (sequência didática) que faz parte do processo de conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica da pesquisadora. Solicitamos a sua colaboração nas discussões e na exposição do referido produto. O objetivo da aplicação da sequência didática é de auxiliar aos/as professores/as nas aulas de História, como também os/as alunos/as na análise e compreensão dos regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero ao longo do processo histórico. Os/as participantes da discussão serão os/as alunos/as regularmente matriculados em uma turma do 3º ano do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do *campus* João Pessoa. O risco para participar da aplicação do produto, é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento por parte do/a aluno/a ao participar ou não das discussões. Para minimizá-los, será informado aos/as participantes que ficará ao critério destes/as contribuir ou não com as discussões. Os benefícios da aplicação do produto educacional serão de suma importância, uma vez que proporcionará o desenvolvimento de um produto educacional como também promoverá debates e esclarecimentos sobre sexualidade e gênero, contribuindo para quebrar tabus e preconceitos e para entender a si próprio e ao outro.

Esclarecemos, ainda, que você terá a garantia de que o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do (CNS).

Você terá, ainda, garantia:

- a) de plena liberdade, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, sem penalização alguma;
- b) de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante a aplicação do produto;
- c) de que receberão uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) devidamente assinada pelo pesquisador responsável e por você;
- d) de que o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e a aplicação do produto educacional estão de acordo com o que preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- e) de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas tidas pelos participantes da aplicação do produto e dele decorrentes;
- f) de indenização diante de eventuais danos decorrentes da aplicação do produto educacional;
- g) garantia de que a aplicação do produto educacional não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo;
- h) de que toda e qualquer responsabilidade na aplicação do produto educacional é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita;
- i) de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção do produto educacional e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo/a participante em qualquer momento.

Sua participação é muito importante, pois trará contribuições para o tema abordado tanto para os/as participantes do estudo quanto para o ensino e a pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, tendo recebido todas as informações acerca dos objetivos e procedimentos da aplicação do produto educacional, de livre e espontânea vontade, concordo em participar, podendo a qualquer tempo desistir de minha participação, pois estou ciente de que terei de acordo com a Resolução 510/2016, especificamente, o

disposto no Capítulo III - Do Processo de Consentimento e Livre e Esclarecido, todos os meus direitos acima relacionados. Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa.

João Pessoa/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do participante maior de idade

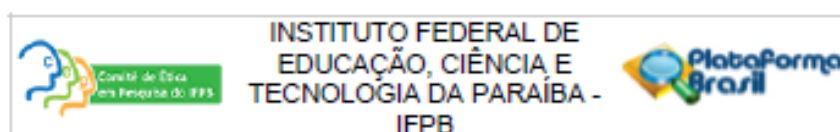
João Pessoa/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

Débora Lins Epaminondas  
Pesquisador responsável

Orientador: Professor Dr. José Washington Morais de Medeiros  
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo (dúvidas e esclarecimentos), favor entrar em contato com a pesquisadora Débora Lins Epaminondas  
Endereço: Rua Bacharel Irenaldo A. Chaves, Bessa, CEP: 58460-036, João Pessoa.  
Telefone: (83) 98764-6588; E-mail: d.eby.lins@hotmail.com  
ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB  
Endereço: Av. João da Mata, nº 256 - Jaguaribe - Edifício Coriolano de Medeiros  
CEP 58.015-020, João Pessoa, PB, Brasil; Telefone: (83) 3612-9725  
Email: [eticaempesquisa@ifpb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ifpb.edu.br)

## ANEXO A – APRESENTAR CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** REGIMES DE VERDADE E SISTEMA SEXO-GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA

**Pesquisador:** DEBORA LINS EPAMINONDAS

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 11776419.0.0000.5185

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.600.329

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa objetiva analisar os regimes de "verdade" sobre o sistema sexo-gênero a partir de livros didáticos do Ensino Médio, especificamente no ensino de História, em João Pessoa – PB. A partir dos resultados coletados almejamos desenvolver um produto educacional (sequência didática) na qual discuta conceitos que foram construídos ao longo do processo histórico com relação ao gênero e a sexualidade, e mais precisamente no ensino de História. Tais construções geram polêmicas e tabus entre os jovens que, na maioria das vezes, desconhecem tais

discussões, ou por não serem discutidas em sala de aula, ou pelo fato de que quando se discute, basicamente o assunto é direcionado para prevenção de gravidez e DSTs. A sequência didática será aplicada em uma turma do 3º ano do curso técnico em contabilidade do ensino médio integrado no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) campus João Pessoa.

#### Objetivo da Pesquisa:

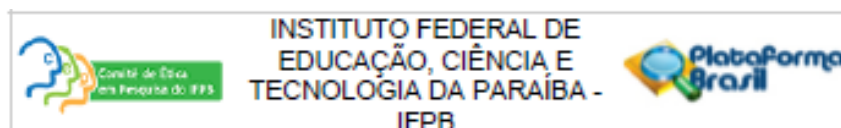
**Objetivo Primário:**

• Compreender os regimes de verdade sobre o sistema sexo-gênero a partir de livros didáticos do Ensino Médio, especificamente no ensino de História, em João Pessoa – PB.

**Objetivo Secundário:**

• Desenvolver uma sequência didática acerca das expressões/identidades de gênero para aulas de História, no Ensino Médio Integrado, no contexto do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa.

Endereço: Avenida João de Melo, 256 - Jaguaribe  
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (33)3612-0725 E-mail: eticainvestigacao@ifpb.edu.br



Contribuição do Pesquisador: 3.000,00

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

O risco para participar da aplicação do produto, é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento por parte do/a aluno/a ao participar ou não das discussões. Para minimizá-los, será informado aos/as participantes que ficará ao critério destes/as contribuir ou não com as discussões.

##### **Benefícios:**

Entender as relações de saber/poder que se processam na sociedade contribui não só para a formação de cidadãos críticos e atuantes, mas também para a quebra de preconceitos e de "verdades" que foram e/ou são estabelecidas e que trazem consequências, na maioria das vezes, violentas para aqueles/as que não se enquadram em tais padrões. É preciso que a educação esteja comprometida com a formação de seres humanos que compreendam o outro, a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais. Para isso, é compreendendo como se processam essas construções que podemos quebrar tais regimes e assim possamos construir uma educação com mais equidade de direitos para todas e todos. A sequência didática utilizada no ensino de História, poderá contribuir para a formação da consciência histórica e do pensamento crítico, proporcionará a compreensão do outro e de si próprio como sujeitos integrantes do meio social, contribuindo também na compreensão do sujeito histórico e suas condições de gênero.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa diz respeito à análise de livros didáticos de História, adotados em escolas públicas de João Pessoa-PB, verificando a perspectiva de compreensão quanto a condições de gênero. Esta versão, entretanto, corresponde a uma emenda, enviada para retificar dois itens: o título do projeto - com uma pequena retificação - e seu produto final: 1ª ideia era de uma painel digital; tendo em vista a inviabilidade dessa produção, o painel foi substituído por uma sequência didática. As alterações, todavia, não descaracterizam a natureza do projeto, isto é, uma vez relacionado à temática social, mantém-se sua orientação pela Resolução 510/2016.

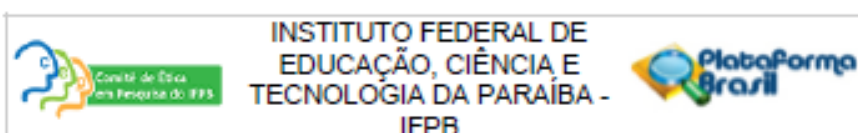
#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

##### **Estão presentes:**

- a) Folha de rosto, retificada e devidamente preenchida;
- b) Projeto com a alteração identificada;
- c) Os demais termos apresentados sem alterações.

Endereço: Avenida João de Matos, 256 - Jaguaribe  
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (33)3612-9725 E-mail: etic@empesquisa@ifpb.edu.br





Continuação do Parecer: 3.000.329

**Recomendações:**

não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator, o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB discutiu sobre os diversos pontos da análise ética que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e considerando que a emenda apresentada não descaracteriza o projeto de pesquisa inicialmente aprovado, deliberou o parecer de **APROVAÇÃO**.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_143237_0_E1.pdf	11/09/2019 23:28:18		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_retificado.doc	11/09/2019 23:14:54	DEBORA LINS EPAMINONDAS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_para_maiores_de_idade_retificado.docx	11/09/2019 23:14:29	DEBORA LINS EPAMINONDAS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_retificado.docx	11/09/2019 23:13:26	DEBORA LINS EPAMINONDAS	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_rosto_retificada.pdf	11/09/2019 23:08:52	DEBORA LINS EPAMINONDAS	Acelto

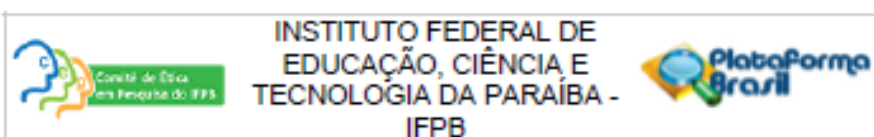
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Neocita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Avenida João de Melo, 256 - Jaguaribe  
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (33)3612-0725 E-mail: eticainvestigacao@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer 3.800.329

JOÃO PESSOA, 25 de Setembro de 2019

---

Assinado por:  
**Alexandro Guedes de Lima**  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João de Melo, 256 - Jaguaribe  
Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020  
UF: PB Município: JOÃO PESSOA  
Telefone: (33)3612-9725 E-mail: [eticas@fpb.edu.br](mailto:eticas@fpb.edu.br)

Página 01 de 04