

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Dissertação de Mestrado

MAURI ZANIRATI SILVEIRA JUNIOR

**Ensinar em tempos difíceis: gênero e sexualidade no Ensino de História – análise
da BNCC, amparos legais e proposta de sequências didáticas**

Porto Alegre, 14 de Julho de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Dissertação de Mestrado

MAURI ZANIRATI SILVEIRA JUNIOR

**Ensinar em tempos difíceis: gênero e sexualidade no Ensino de História – análise
da BNCC, amparos legais e proposta de sequências didáticas**

Dissertação apresentada como
requisito à obtenção do grau de
Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt

Banca examinadora:

Prof. Dr. Paulo Roberto Souto Maior Júnior

Prof. Dra. Natália Pietra Méndez

Prof. Dr. Fernando Seffner

Porto Alegre, 14 de Julho de 2021.

CIP - Catalogação na Publicação

Zanirati Silveira Junior, Mauri
Ensinar em tempos difíceis: gênero e sexualidade no
Ensino de História - análise da BNCC, amparos legais e
proposta de sequências didáticas / Mauri Zanirati
Silveira Junior. -- 2021.
119 f.
Orientador: Benito Bisso Schmidt.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ensino. 2. História. 3. BNCC. 4. Gênero. 5.
Sexualidade. I. Bisso Schmidt, Benito, orient. II.
Titulo.

A todos e todas docentes que seguem fazendo o que acreditam.

*O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente,
reforçar a
capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao meu orientador, professor Benito Schmidt, sem o qual esse trabalho nunca seria posto em prática. Agradeço à professora Natália Mendez e aos professores Fernando Seffner e Paulo Souto, pelas contribuições ao longo da escrita e na dissertação. Aqui cabe um segundo agradecimento ao Fernando, que com sua irreverência e acidez me inspirou a ser o professor que sou.

Agradeço à minha companheira Isadora, pelo apoio de sempre e pelas longas conversas (nem sempre pacíficas) sobre Ensino de História. Cabe um agradecimento à minha família, meu pai, minha mãe e irmã, fonte irrestrita de carinho e conforto.

Não poderia deixar de agradecer a todas e todos professoras(os) que passaram pela minha vida, hoje entendo o valor desse trabalho com a força de minha carne.

Agradeço a todes alunes, que transformam minhas salas de aula ora em templos do saber, ora em montanhas russas emocionais. Muito obrigado, por serem a escola!

RESUMO

O presente trabalho visa analisar as possibilidades de uso em sala de aula das problemáticas do gênero e da sexualidade, em uma proposta de currículo pensado a partir da BNCC. O objetivo da dissertação foi o de construir uma série de sequências didáticas, que discutem e refletem sobre gênero e sexualidade em diferentes tempos e cenários históricos. Essas estão amparadas legalmente pela Base e outros dispositivos legais. Através da análise das três versões da nova Base se verificou o progressivo apagamento dessas questões, chegando ao resultado de zero menções diretas. Dessa forma, o material didático construído e proposto aqui, utilizou a estratégia de buscar nas entrelinhas possíveis brechas que justifiquem legalmente o uso desses conceitos como o foco de discussões na sala de aula de história. Uma das hipóteses construídas no trabalho é a de que o próprio cenário político Neoconservador do Brasil e do Mundo têm tolhido a sociedade e os currículos escolares de questões progressistas. Nesse sentido, esse trabalho também tem por objetivo servir de apoio a docentes que tenham interesse em utilizar essa problemática em sala. Se concluiu ser possível, ainda que a BNCC não cite diretamente gênero e sexualidade, construir materiais didáticos e trabalhar em sala de aula utilizando esse enfoque a partir da Base. O trabalho apresenta três sequências didáticas pensadas para cada um dos anos do Ensino Médio, mas com possibilidade de uso no Ensino Fundamental. Na construção delas se privilegiou temáticas e cenários históricos tradicionais do currículo, a saber: Idade Média, Brasil Colônia e II Guerra Mundial.

Palavras-chave: BNCC, Ensino de História, Gênero, Sexualidade, Sequências didáticas, Currículo.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the possibilities of using gender and sexuality issues in the classroom, in a curriculum proposal designed from the BNCC. The objective of the dissertation was to build a series of didactic sequences, which discuss and reflect on gender and sexuality in different times and historical scenarios. These are legally supported by the Base and other legal provisions. Through the analysis of the three versions of the new Base, the progressive erasure of these issues was verified, reaching the result of zero direct mentions. Thus, the didactic material constructed and proposed here used the strategy of looking between the lines for possible gaps that legally justify the use of these concepts as the focus of discussions in the history classroom. One of the hypotheses built in the work is that the Neoconservative political scenario in Brazil and in the World has hindered society and school curricula from progressive issues. In this sense, this work also aims to support teachers who are interested in using this issue in the classroom. It was concluded that it is possible, even though the BNCC does not directly mention gender and sexuality, to build teaching materials and work in the classroom using this approach from the Base. The work presents three didactic sequences designed for each of the years of high school, but with the possibility of use in elementary school. In their construction, traditional themes and historical scenarios of the curriculum were privileged, namely: Middle Ages, Colonial Brazil and World War II.

Keywords: BNCC, History Teaching, Gender, Sexuality, Didactic sequences, Curriculum.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – Os muitos caminhos da BNCC e uma procura pelo Gênero	18
1.1 - A BNCC: estrutura e versões	18
1.2 - O que está em jogo?	21
1.3 - Das <i>competências-chave</i> europeias às <i>competências gerais</i> brasileiras	23
1.4 - As escolhas do currículo: qual o lugar do <i>gênero</i> na nova BNCC?.....	28
CAPÍTULO 2 – Reflexões sobre gênero, sexualidade, masculinidade, conservadorismo e neoliberalismo	37
2.1 – O gênero, o sexo e a masculinidade como conceitos históricos.....	37
2.2 – A união entre conservadorismo e neoliberalismo.....	45
2.3 – Os movimentos conservadores e a chamada “ideologia de gênero”	49
CAPÍTULO 3 – Amparos legais para a liberdade de ensinar e proposta de sequências didáticas sobre gênero e sexualidade no ensino de história	57
3.1 – Amparos legais ao ensino de gênero e sexualidade.....	57
3.2 – Sugestões de sequências didáticas sobre gênero e sexualidade no ensino de História	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
Referências Bibliográficas.....	63

INTRODUÇÃO

Esse trabalho começou a ser constituído em 2018, ano atribulado na política nacional visto que tínhamos eleições presidenciais e, antes mesmo delas, havia voltado ao centro de debates políticos, nas mais diversas plataformas, ideias conservadoras de extrema direita, e mesmo reacionárias a pautas progressistas ou preocupadas com a diversidade em nossa sociedade. Ocorre que, conforme um presidenciável, consonante com tal discurso, foi crescendo nas pesquisas de intenção de voto, me parece ter havido uma espécie de chancela ou autorização tácita de pessoas que concordam com as ditas posições verbalizarem esse discurso em diversos ambientes. Começo o texto dessa forma, pois o referido cenário político mexeu com os rumos de minha pesquisa, visto que um dos ambientes onde o discurso conservador ganhou poder foi a escola onde atuo.

Inicialmente, tinha como projeto realizar um trabalho que abordasse as manifestações de sexualidade e de gênero na sala de aula de história, pois me parece um tema latente entre os alunos e alunas, e que talvez mobilize eles e elas de diferentes formas, inclusive se relacionando com a forma como entendem o conteúdo formal de história.

Desde que ingressei na escola em que atuo (há quatro anos) tenho tido como prática observar os alunos e alunas em diversos momentos do cotidiano da escola, mas, e principalmente, é claro, durante as aulas de história. Tenho percebido que uma questão bastante presente para eles e elas é a da sexualidade, que se manifesta em diversas relações que fazem: entre eles próprios, entre eles e a matéria, entre eles e professores e funcionários.

De maneira mais objetiva, havia classificado essas manifestações em três categorias. A primeira delas é a da curiosidade: em indagações que formulam para mim e para os colegas, e mesmo curiosidades despertadas pelos próprios conteúdos de história, mais formalmente falando. A segunda forma é a da subversão: quando se utilizam de músicas, ou de outros produtos culturais que abordam o tema da sexualidade (sobretudo o funk), tencionando, principalmente, a relação com o poder disciplinar da escola¹. A terceira e última categoria aparece como afirmação: afirmam em diversos

¹ Uma cena frequente observada no corredor do prédio de salas de aula é alunas e alunos esperarem a monitora, responsável pela disciplina no corredor, ou a própria diretora, que lá representa a autoridade

momentos a sexualidade. Contudo, a que me interessaria mais profundamente na pesquisa que pretendia realizar, era a de quando a sexualidade é afirmada frente à aula de história. Por exemplo, quando trabalho uma pintura, um vídeo ou texto com eles com finalidades outras e o que mais aparece é a sexualidade. Para ilustrar trago um breve exemplo: aula sobre revolução industrial, oitavo ano do ensino fundamental, decidi passar um trecho da já clássica obra *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin. O filme é mudo, em preto e branco, realizado na década de 1930, mas o capataz da fábrica não usa camisa e sua calça é justa, fato que será reiterado muitas vezes pelas meninas durante o debate feito em aula sobre a cena. Algumas manifestaram de maneira mais discreta, outras adotaram a via do escárnio puro. Sem dúvidas aquele homem chamou a atenção, a ponto de virar o centro do debate. Alguém lançou a pergunta “mas por que ele estava vestido daquele jeito?”, alguns segundos de silêncio e uma das meninas disse “é porque a fábrica era uma merda, era muito quente e eles trabalhavam demais”, a partir daí também se começou a discutir as condições de trabalho dos operários.

Dito isso, eu próprio me fazia muitos questionamentos, que pretendia investigar em meu trabalho: “como se ensina a história com isso?”, “como a sexualidade se relaciona com a aula de história?”, “como pensar essa potência dos alunos manifestada na sexualidade no âmbito da aula de história?”, em suma, “o que o ensino de história pode ‘fazer’ com essa sexualidade mobilizada em sala de aula?”.

Vinha trabalhando nessa proposta, mas, em agosto de 2018, por uma série de eventos ocorridos na escola onde leciono, pensei que a ideia poderia ser arriscada demais para o momento. Trabalho em uma escola privada, localizada na zona sul de Porto Alegre, e algo que aprendi nesse tempo que estou por lá é que a comunidade de pais dos alunos tem um peso muito forte nas mais diversas decisões escolares. Afinal de contas há, evidentemente, uma dependência econômica da escola em relação a esse grupo, portanto é bom estar atento às suas movimentações como forma de “sobreviver” nesse meio. Ocorre que as eleições estavam muito próximas, Bolsonaro era o candidato favorito à cadeira presidencial, circulavam no país diversas correntes virtuais que divulgavam ideias e “notícias” sobre os “perigos da esquerda”. Esse conjunto de *fake news* trazia uma série de mensagens associando pautas progressistas e inclusivas, como a importância de se debater gênero, sexualidade, racismo e homofobia nas escolas,

máxima, passem em frente a sua sala para cantarem, a plenos pulmões, funks que aludem explicitamente a órgãos sexuais e danças que simulam sexo.

como um plano da esquerda para “sexualizar” crianças, ou seja, influenciá-las em sua sexualidade. Nesse conjunto, por exemplo, as pautas antirracistas apareciam como mero vitimismo². Em suma, os ânimos estavam exaltados pela iminência da eleição.

Eis que nesse contexto tivemos a Mostra Científica da escola, momento no qual os discentes, orientados por professores e professoras, apresentam, na forma de banners e experimentos, trabalhos de pesquisa que desenvolveram ao longo do ano. É o momento, também, no qual a escola, em sábado letivo, abre suas portas à comunidade convidando a prestigiar os trabalhos do alunado. Assim, sempre foi comum nesse momento que houvesse interação entre esses trabalhos e seus autores e autoras com pais, mães e demais familiares. Nos três anos anteriores de Mostra, dos quais participei, foram apresentadas pesquisas das mais diversas áreas com temáticas muito variadas e a interação com a comunidade sempre havia sido positiva, traduzindo-se em elogios, orgulho e satisfação. As reações mais negativas resumiam-se a apontar um ou outro erro de ortografia nos pôsteres, ou mesmo denunciar a extrema timidez de um aluno ao apresentar os resultados da pesquisa.

Entretanto, em 2018 foi diferente. Não pelas temáticas trazidas pelos estudantes ou pela organização do evento, mas sim pela reação de pessoas da comunidade. Para citar as reações mais exacerbadas, começo relatando o caso de duas meninas negras do 8º ano que decidiram realizar uma pesquisa sobre o lugar das mulheres negras no mercado de trabalho, demonstrando ser essa a parcela da sociedade mais subalternizada em tal quesito. A mãe de uma colega de turma das meninas, que assistiu sua apresentação, manifestou, de maneira muito exaltada, que aquilo era “mimimi” e “vitimismo” e que se as “mulheres negras ganham menos é porque não se esforçam o suficiente”. Ao lado delas, dois colegas de sala estavam com seu banner posicionado, cujo tema era as relações familiares durante a Ditadura Militar de 1964 no Brasil. A mãe de uma aluna leu apenas o título do pôster e bradou para todos ouvirem que “nunca existiu ditadura no Brasil”, que “essa escola está uma porcaria” por que “os professores só estão preocupados em doutrinar os alunos”, e pontuou com “ano que vem vou tirar minha filha dessa escola, isso é um absurdo”. Um detalhe adicional é que a

² Notícia que expõe elementos de postagens que circulavam nas redes sociais no momento disponível em: <https://brasil.elpais.com/especiais/2018/eleicoes-brasil/conversacoes-whatsapp/>. Acessado em 20/04/2019.

referida mãe é diretora em uma escola estadual, e uma curiosidade final é que, de fato, sua filha não está com a gente em 2019.

Termino o relato daquele dia contando o caso de duas meninas do 9º ano, que tiveram como tema de pesquisa mostrar reações contra ideias feministas na caixa de comentários de grupos virtuais do facebook e se propuseram a pesquisar os conceitos criticados, explicar do que se trata e rebater as críticas feitas, demonstrando a incompreensão dos críticos àqueles conceitos. Tema de pesquisa tanto instigante quanto original. As meninas sofreram duras críticas de diversos pais, piadas de dois professores homens da escola e, para finalizar o festival de reações negativas, um pastor de igreja evangélica disse que o que elas fizeram foi errado, que “esse negócio de machismo” não existia, mas que deus, mesmo assim, as perdoaria, nesse momento, pegou a mão das pessoas que estavam perto dele e começou uma oração. Depois dos ocorridos, na semana seguinte, tivemos uma conversa com a diretora de nossa escola, que não só se colocou ao lado dos pais, como se revelou, ela própria, eleitora de Bolsonaro, e nos orientou que tomássemos cuidado, pois “o Escola Sem Partido está aí” e sobre os problemas de tratar da tal “ideologia de gênero” na escola.

A partir desses eventos, julguei inviável dar continuidade a pesquisa que comecei no início de 2018, mas passei a pensar em algo que pudesse, de alguma forma, responder a esse cenário. Nesse sentido, abandonei a ideia de realizar o trabalho junto aos estudantes ou mesmo dentro dos muros da escola, mas não abandonei a ideia de trabalhar com gênero e sexualidade como tema de mestrado. Ocorreu-me, então, de pensar como a nova norma da Base Nacional Curricular, homologada a partir de 2017, se relaciona com as discussões teóricas sobre gênero e sexualidade. Explico, adiante, o que pretendo com essa nova proposta.

Nos últimos anos a constituição de uma base nacional para o currículo no ensino básico foi uma preocupação do governo federal. Ela começa a ser pensada em 2015, e sua primeira versão é publicada no dia 16 de setembro daquele ano. A partir dessa data, foi aberto um processo de consulta pública, que iria até o dia 15 de março do ano seguinte. Dois meses depois seria publicada uma segunda versão da BNCC, fruto das discussões apresentadas sobre a primeira.³ Até que, em abril de 2017, já em outra gestão

³ Histórico da primeira e segunda versão disponível em <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acessado em 20/04/2019.

do Governo Federal, devido à interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff, é publicada a terceira e última versão da Base, homologada em 20 de dezembro daquele ano, correspondendo à parte que versa sobre o ensino fundamental. A etapa ensino médio da versão final da Base foi homologada só um ano depois, em dezembro de 2018. A troca do governo de Dilma pelo de Michel Temer, significando também uma troca de ministros, trouxe implicações à elaboração da norma. Apresentarei, mais adiante nesse trabalho, a relação do texto da terceira versão com teorias oriundas do neoliberalismo, as quais inspiravam o governo Temer.

O objetivo da Base, segundo ela mesma, é o de “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil”⁴. Representa um movimento que se destaca como inédito no que diz respeito à legislação que versa sobre o currículo da educação básica, visto que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), vigentes desde 1998, não possuem caráter obrigatório, tratando-se de um documento facultativo de orientação⁵. Como dito anteriormente, pretendo refletir sobre como as questões ligadas ao gênero e à sexualidade se relacionam, aparecem (ou deixam de aparecer), com a BNCC, bem como as transformações ocorridas na presença dessa problemática nas diferentes versões do documento.

Interessará fazer uma série de questionamentos à nova Base, pensados, principalmente, a partir de teorias do gênero e da sexualidade. Alguns dos questionamentos que me serão importantes são: como questões ligadas ao gênero e sexualidade aparecem na nova BNCC? Em quais teóricos e teóricas ela busca subsídios ao tratar de tais questões? Quais teorias são preteridas, ausentes ou invisibilizadas na Base (por exemplo, a teoria queer)? Como as questões de gênero e sexualidade se transformam durante as três versões da BNCC? Como o viés neoliberal presente na base cerceia ou direciona as formas pelas quais nela aparecem o gênero e a sexualidade? Que possibilidades o ensino de história tem de trabalhar a sexualidade e o gênero segundo a nova Base?

⁴ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> acessado em 09/01/2019.

⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>, acessado em 09/01/2019.

Julgo pertinente a pesquisa devido ao momento que vivemos, tanto acadêmico, quanto social. No que tange ao acadêmico, as teorias e trabalhos ligados ao gênero e sexualidade têm crescido e provocado muitas mudanças na forma de olhar o passado – caso da disciplina histórica – e o ensino – no caso da área da educação. Essas questões entram para o campo de pesquisa do ensino de história no Brasil na década de 1990, juntamente com outros temas sob a ideia de que a leitura da pluralidade e da diversidade devem ser um caminho proposto pelo ensino de história (CAIMI, 2001, p.63).

Na historiografia ocidental, segundo Peter Burke (1992), a partir da segunda metade do século XX, a escrita da história vem se modificando, expandindo o leque de temáticas tratadas pela área, rompendo com uma forma mais tradicional, que privilegiava a história nacional, dos grandes eventos ou grandes homens. Esse processo de mudança historiográfica permitiu que, nas últimas décadas daquele século, novos sujeitos fossem entendidos como agentes da história. É o caso da chamada *história vista de baixo*, que constrói sua narrativa a partir do fazer de trabalhadores e trabalhadoras rurais e urbanos nesse sentido, houve espaço, para se construir, também, uma escrita da *história das mulheres*.

Em fins do mesmo século houve a introdução de teorias pós-estruturalistas tanto no campo da historiografia, quanto no campo da educação, o que parece ter permitido que as questões de gênero e outras fossem incorporadas às discussões relativas ao ensino de história (GIL et al., 2017, p.13).

Esse aumento crescente do interesse pelas questões do gênero e da sexualidade, tanto na academia quanto na sociedade, gerou efeitos sociais, como o aumento das lutas políticas por direitos LGBT, e a introdução dessas questões cada vez mais no cotidiano e nas disciplinas oferecidas nas escolas. Isso gerou forte tensionamento que tem feito surgir movimentos de reação a essas problemáticas. Esses movimentos não estão presentes apenas no Brasil, antes disso, trata-se de uma tendência que tem se apresentado mundialmente. Em nosso país, o movimento de maior expressão que se posiciona contrário à apreciação dos conceitos de gênero e sexualidade nas escolas tem se colocado contrário ao que chama de “ideologia de gênero” nas escolas e nos espaços públicos⁶. Partidários da retirada da “ideologia de gênero” têm cada vez mais se

⁶ Sobre esses movimentos ver VIGOYA, Mara Viveros RONDÓN, Manuel Alejandro Rodríguez. “Presentación Dossier Hacer y deshacer la ideología de género”. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latino-Americana No 27 (2017); KUHAR, Roman; ZOBEC, Aleš. “The anti-gender movement in

organizado e já promoveram hostilizações públicas a grandes teóricas do gênero, como Judith Butler⁷, e vêm cada vez mais encontrando espaço no legislativo⁸, e mesmo no executivo brasileiro, haja vista discursos do presidente eleito em 2018, que manifesta a opinião de que

Com o tempo, passou-se a instituir outras coisas à sociedade, como por exemplo a malfadada ideologia de gênero, dizendo que ninguém nasce homem ou mulher, que isso é uma construção da sociedade. Isso é uma negação a quem é cristão, é uma negação a quem realmente acredita no ser humano. Ou se nasce homem, ou se nasce mulher.⁹

Portanto, o atual contexto é de mão dupla: se, por um lado, a produção acadêmica sobre a questão nunca foi tão expressiva, por outro, há pressão de setores conservadores da sociedade civil pelo cerceamento dela nas escolas. Assim, creio ser de grande importância refletir sobre como as questões de gênero e sexualidade estão sendo pensadas institucionalmente, para a educação básica, pelo governo federal, sinalizando margens de ação para professores e professoras amparadas pela nova normativa.

Nesse sentido, desenvolvi, ainda, como um subcapítulo da dissertação, um livreto com alguns amparos legais e sugestões de atividades para o estudo de gênero e sexualidade nas aulas de história. Trata-se de um material que objetiva amparar os e as docentes que pretendem trabalhar com a temática, buscando possibilidades para isso dentro dos currículos propostos pela BNCC e também sugerir atividades relativas ao assunto pensadas a partir dos conteúdos previstos em tal documento.

Para finalizar a introdução, farei uma lista com os principais objetivos do trabalho, alguns dos quais explicarei melhor ao longo da escrita: contribuir para a discussão de gênero e sexualidade no campo da educação; pensar as balizas que construíram a nova BNCC e o currículo de história proposto por ela; defender uma posição de liberdade de ensinar frente aos ataques neoconservadores; auxiliar docentes que queiram trabalhar com tais questões em sala de aula.

Europe and the educational process in public schools”. CEPS Journal 7 (2017) 2, S. 29-46.; RONDÓN, Manuel Alejandro Rodríguez. “*La ideología de género como exceso Pánico moral y decisión ética en la política colombiana*”. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latino-Americana No 27 (2017).; CORNEJO-VALLE, M. and PICHARDO, J. I. “*La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español*”. Cad. Pagu. 2017, n.50.

⁷ Sobre a agressão sofrida por Judith Butler ver <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/judith-butler-e-agredida-ao-embarcar-no-aeroporto-de-congonhas/> acessado em 22/12/2018.

⁸ Como aponta pesquisa realizada por MARIANO (2017), analisando os pronunciamentos dos parlamentares brasileiro entre os anos de 2014-2017, percebe-se um progressivo aumento da “ideologia de gênero” como tema central de discurso à câmara federal.

⁹ O discurso pode ser acessado em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/bolsonaro-pede-disciplina-e-critica-ideologia-de-genero-em-entrega-de-colegio-da-pm.shtml> acessado em 22/12/2018.

Traçarei, agora, um breve resumo dos capítulos que constituem o trabalho. O primeiro é dedicado a entender a construção da BNCC, em suas três versões, observando diferenças entre elas quanto ao aspecto teórico, e mais precisamente, quanto à presença dos conceitos de gênero e sexualidade. Ainda trato nesse capítulo do alinhamento teórico-político adotado pela versão final do documento.

No segundo capítulo serão abordadas questões teóricas relativas a gênero e sexualidade, sua relação com o campo da história e da educação, bem como a constituição de movimentos conservadores que reagem socialmente a essas teorias. Tratarei do surgimento e dos impactos, em diferentes contextos, de grupos que apontam as questões de gênero – que chamam de “ideologia de gênero” – como ameaça às famílias e como tentativa de “sexualização” das crianças. Buscar-se-á compreender esses embates políticos acerca do assunto no Brasil e sua influência na BNCC.

No último capítulo farei uma seleção de documentos de cunho legal que respaldem docentes que desejem tratar das questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Ainda apresentarei atividades, na forma de sequências didáticas, relacionadas a tais problemáticas que possam ser usadas nas aulas de História, ressaltando três assuntos: a sexualidade feminina na Idade Média; a repressão às sexualidades dissidentes na América Portuguesa e as questões de gênero na Segunda Guerra Mundial.

CAPÍTULO 1 – Os muitos caminhos da BNCC e uma procura pelo Gênero

Em primeiro lugar, nesse capítulo, farei uma breve exposição da estrutura da BNCC – destacando o lugar central das competências no documento – e do contexto de produção da Base, passando por suas três versões. Em seguida mostrarei quais são os preceitos que orientam a educação por competências, a que viés político essa ideia está ligada, quais são suas origens, que efeitos ela pretende. Na sequência, traçarei a relação da nova BNCC com o ensino por competências, e como a adoção dessa ideia na Base brasileira está relacionada a um contexto internacional mais amplo que prevê a criação de indicadores mundiais de qualidade, vistos sob uma perspectiva neoliberal. Será apreciado, ainda, o lugar que ocupa o gênero e a sexualidade no texto de todas as versões da Base.

1.1 - A BNCC: estrutura e versões

A versão final da Base é apresentada ao público na forma de um organograma hierárquico¹⁰, representado na seguinte estrutura documental: acima de tudo estão as “competências gerais”, depois as “etapas” de ensino, divididas em “infantil”, “fundamental” e “médio”. Dentro de cada etapa estão as “áreas do conhecimento”, e nelas estão presentes “competências específicas de área”, “componentes curriculares” e “competências específicas de cada componente”; há, por fim, as “habilidades” necessárias para se alcançar as “competências específicas de cada componente”. Em meu trabalho me debruçarei sobre as competências gerais e sobre o componente curricular previsto para a História e as “habilidades” que se deseja aos estudantes, segundo o documento, nessa disciplina. Feita a exposição da estrutura do documento, é possível perceber as competências como norteadoras da Base: as competências gerais, que são 10, devem guiar todos os níveis da educação básica no Brasil, e dentro de cada componente curricular existem competências específicas a serem cumpridas.

¹⁰ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>, acessado em 25/10/2018.

Segundo o próprio Ministério da Educação¹¹,

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Esse “saber fazer” que a educação por competências traz consigo é revelador de uma noção pragmática de ensino, que, como colocarei mais adiante, está politicamente afinada à ideia neoliberal de educação como formadora de sujeitos que se apresentem como mão de obra qualificada em um mercado de trabalho competitivo.

Para compreender os contextos de produção da Base em suas mais diversas fases, uma pesquisa fundamental é a de Jane Bittencourt (2017), “A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas”. Essa análise a partir do ciclo de políticas é tomada do teórico Stephen Ball (2001), que visa dar conta da multiplicidade de fatores envolvidos na criação de uma política pública e suas contradições. Nesse tipo de análise, adota-se uma visão múltipla dos contextos de criação da política pública, categorizados em três: o de influência, o da produção do texto e o da prática da política pública. O primeiro contexto abarca as ideias presentes e vigentes, de uma forma mais ampla, num cenário internacional e que são debatidas antes e durante a criação da política. O contexto de produção do texto não pode ser pensado separado do de influência, mas está mais relacionado aos sujeitos produtores do texto, os debates ensejados na escrita e disputas e acordos gerados por esses. A última categoria de contexto, o da prática, busca entender como a política pública analisada foi interpretada pelo público e que efeitos gerou de acordo com a forma como foi praticada no cotidiano. A respeito dessa última categoria de contexto, acredito ainda não ser de todo possível realizar a análise sobre a BNCC – visto que ela ainda passa por um processo de interpretação e adequação por escolas, docentes, editoras de livros didáticos, etc. – sendo, portanto, difícil apreender nesse momento como está se

¹¹ À época chefiado pelo ministro Rossieli Soares da Silva, durante o governo de Michel Temer (PMDB). Rossieli hoje é secretário de educação do estado de São Paulo, governado por João Dória (PSDB). Cabe ainda ressaltar a instabilidade do Ministério da Educação nos últimos anos, de 2012 até abril de 2018, passaram 7 ministros pela pasta. <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/com-mandato-tampao-rossieli-soares-deve-seguir-com-politicas-de-mendonca-filho-no-mec-22562362> Acessado em 01/05/2019.

colocando na prática; talvez com uma distância temporal maior essa pergunta possa ser melhor respondida. De toda forma, coloco meu trabalho com a disposição de influenciar nessa prática, visto que pretendo expor maneiras de interpretar a lei através das chaves do gênero e da sexualidade.

Sobre o contexto da produção textual da BNCC, a autora escreve que ele vai se modificando, visto que nenhuma das três versões é escrita pela mesma equipe, e da segunda para a terceira temos, como já citei, a troca de gestão do governo federal. Cada versão, também, sequer foi produzida na gestão de um mesmo Ministro da Educação, cada uma dela é assinada por um ministro diferente. Pretendo, na redação final da dissertação, realizar uma análise comparativa dos profissionais envolvidos na produção da BNCC, sobretudo aqueles que têm relação próxima ou mesmo que são do campo da história. Nessa análise privilegiarei currículo, vínculo institucional, produção acadêmica e pertencimento político.

No momento, interessará explorar mais o contexto de influência. Bittencourt coloca que é possível perceber semelhanças no contexto de influência das três versões, na medida que na escrita de todas elas há impacto de um mesmo conjunto conceitual presente no contexto internacional: na primeira versão de maneira mais implícita e a partir da segunda de maneira explícita. No entanto, é apenas na terceira versão que esse conjunto conceitual, qual seja, o da educação por competências, vai aparecer e estaria relacionada, de acordo com Bittencourt, a um “perfeito alinhamento com as proposições da OCDE¹² e da UNESCO¹³” (BITTENCOURT, 2017, p. 565), das quais tratarei adiante. A última versão da BNCC cita, inclusive, a *Global Competency for an Inclusive World* – documento produzido pela OCDE em 2016 – como referência para suas competências. Segundo a autora, a BNCC, ao longo de suas três versões, foi progressivamente se aproximando dessa posição teórica. Particularmente, não concordo com essa visão de aproximação progressiva, visto que no texto final da primeira versão a própria palavra “competência” aparece apenas uma vez e com sentido diferente. O referido documento é orientado por “princípios” e não competências. Ainda na segunda versão as competências são pouco marcantes, aparecendo em apenas um dos eixos formativos do ensino médio e não se destacando com papel central. Portanto, creio que

¹² Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, nas qual os países signatários assumem o compromisso com diversos princípios, entre eles os da democracia representativa e da economia de mercado. No campo da educação se destacam as *competências*.

¹³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

podemos falar mais claramente de uma influência desse contexto internacional no qual as competências ganham lugar central nos sistemas educacionais de diversos países e todas as implicações que essa posição teórica traz, apenas na última versão. A seguir trato das implicações e efeitos para a Educação dessa tendência mundial.

1.2 - O que está em jogo?

Sobre esse contexto de internacionalização e para melhor compreensão do que está em jogo, julgo fundamental inserir nos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular as discussões a respeito do ensino por competências feitas por Alípio Casali e Antônio Chizzotti.

Em 2012 os autores publicaram um interessante texto mostrando as origens da noção de competência como balizadora da educação no âmbito das políticas públicas da União Europeia. Essas discussões que ensejaram diversas reformas educacionais ganham força em 2008, em parte ligadas à crise econômica mundial do período, e desde então têm pretensões internacionalistas. As *competências* aparecem inseridas como forma de adesão às avaliações internacionais, como o PISA¹⁴, que segundo Bittencourt, “não apenas definem critérios, mas também indicam as diretrizes globais a serem seguidas por todos” (BITTENCOURT, 2017, p. 564).

Chizzotti em outro artigo, também publicado em 2012, “Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular”, se aprofunda mais não só na origem dessa ideia, como também no viés político que ela carrega, estreitamente ligada ao neoliberalismo. Pensada e discutida dentro da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), essa concepção vai ser adotada nacionalmente não apenas pelos 37 países participantes da Organização¹⁵, como por outros, dos quais o Brasil é um recente caso, e vem sendo usada para gerar índices internacionais de qualidade de sistemas de ensino.

¹⁴ *Programme for International Student Assessment*, em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Sendo coordenado pela OCDE, tem por objetivo produzir indicadores de qualidade da educação. <http://portal.inep.gov.br/pisa> acessado em 20/04/2019

¹⁵ Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovênia, EUA, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Israel, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça, Turquia. Fonte: <http://www.oecd.org/>. Recentemente, em março de 2018, a nova gestão do Governo Federal brasileiro sinalizou uma aproximação com a organização.

Em linhas gerais a ideia do currículo por competências seria a de romper com o mero acúmulo de conhecimentos escolares e dar um sentido prático aos conteúdos escolares. O que o autor mostra é que essa ideia foi convergida e atrelada às exigências do mercado, sendo os próprios índices gerados conformadores de uma visão na qual as finalidades da educação se inserem em um contexto competitivo internacional e interinstitucional, no qual é feito um ranqueamento de países e instituições de acordo com o desempenho dos alunos nas competências da matemática, língua materna e ciências. Para o autor,

O projeto da OCDE tende a centrar a educação na perspectiva pragmática, orientada para a formação profissional e centrada na performance individual do aluno. O currículo, voltado para as competências que o aluno deve alcançar, procura atender à nova configuração da produção capitalista e à nova conjuntura da formação do trabalhador: exigir maior grau de escolaridade, desempenho escolar mais elevado, melhor nível de conhecimentos e comunicabilidade, eficiência polivalente, flexibilidade versátil, iniciativa criadora e responsabilidade – um conjunto de habilidades e atitudes que o torne mais competente no processo produtivo e mais competitivo na hierarquia ocupacional. O tom eminentemente econômico dos projetos da OCDE tem ampla aceitação nos setores que tomam a educação e a formação como bem e serviço mercantis, sujeitos às leis de mercado, ou eufemisticamente, quase-mercado. (CHIZZOTTI, 2018, p. 446-447).

A BNCC é orientada por essa visão e suas competências espelhadas nas competências da OCDE. É possível pensar que uma série de temas fique de fora dessa visão, e todos os outros que estão contemplados – explícita ou implicitamente – sofrem efeitos gerados por esse direcionamento. Não é sem razão que, como observa Bittencourt, a partir da terceira versão as Base, com a introdução da avaliação por competências, houve um forte apagamento das questões de gênero, por exemplo, que na segunda versão eram bastante marcadas. Talvez um exame mais detalhado e comparativo das diferentes versões mostre que o pragmatismo mercadológico da última versão tenha excluído uma série de temas considerados menos práticos ao mercado de trabalho. Outro ponto necessário considerar na versão final da Base, é a aproximação do neoliberalismo com as ideias conservadoras no cenário brasileiro, mas dessa tratarei no capítulo seguinte

1.3 - Das *competências-chave* europeias às *competências gerais* brasileiras

Devido às influências estrangeiras e seus direcionamentos político-sociais que o conceito de competência vem adquirindo, cabe, agora, comparar como essa ideia se apresentou no contexto europeu, e como vem se adaptando em nosso país através da BNCC. Chizzotti e Casali escrevem que, alinhada à OCDE, a União Europeia se valeu das competências para pensar e normatizar a educação entre os países membros do grupo. Através de uma série de órgãos e agências ligadas a ela, empreendeu pesquisas e grupos de trabalho que culminaram, em 2006, na elaboração de oito *competências-chave*, que deveriam servir de referência, sendo adaptadas em cada país membro de acordo com seus contextos.

Essas competências foram expressadas da seguinte forma:

1. Comunicação na Língua Materna. Definição: “A comunicação na língua materna é a capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural: na educação e na formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres” (L 394/14).
2. Comunicação em Línguas Estrangeiras. Definição: “Para a comunicação em línguas estrangeiras, as competências de base são as mesmas que para a comunicação na língua materna: assenta-se na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, fatos e opiniões, tanto oralmente quanto por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural (na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres), consoante as necessidades ou os interesses de cada um. A comunicação em línguas estrangeiras requer também aptidões como a mediação e a compreensão intercultural. O grau de proficiência de cada pessoa será distinto nas quatro dimensões (escutar, falar, ler e escrever) e variará também em função das diferentes línguas e do contexto social e cultural, do ambiente, das necessidades e/ou dos interesses de cada um” (L 394/14-15).
3. Competência em Matemática e competências de base em Ciências e Tecnologia. Definição A: “Competência matemática é a capacidade de desenvolver e aplicar um raciocínio matemático para resolver problemas diversos da vida quotidiana. Partindo de um domínio sólido da numeracia, o acento recai nos processos e na atividade, assim como no conhecimento. A competência matemática envolve, em graus diferentes, a capacidade e a vontade de empregar os modos matemáticos de pensamento (raciocínio lógico e espacial) e de representação (fórmulas, modelos, construções, gráficos, diagramas)” (L 394/15). Definição B: “Competência científica refere-se à capacidade e à vontade de recorrer ao acervo de conhecimentos e

metodologias utilizados para explicar o mundo da natureza, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em tecnologia é vista como a aplicação desses conhecimentos e metodologias para dar resposta aos desejos e necessidades humanos. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e da responsabilidade de cada indivíduo enquanto cidadão” (L 394/15).

4. Competência digital. Definição: “A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e da comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet” (L 394/15-16).

5. Aprender a aprender. Definição: “Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendizes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados - em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência” (L 394/15).

6. Competências Sociais e Cívicas. Definição: “Estas competências incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogêneas, e resolver conflitos quando necessário. As competências cívicas permitem ao indivíduo participar plenamente na vida cívica, com base no conhecimento dos conceitos e das estruturas sociais e políticas e ter uma participação cívica ativa e democrática” (L 394/16-17).

7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial. Definição: “O espírito de iniciativa e o espírito empresarial referem-se à capacidade de os indivíduos passarem das ideias aos atos. Compreendem a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como, a capacidade de planear e gerir projetos para alcançar objetivos. Esta competência é útil aos indivíduos, não só na vida de todos os dias, em casa e na sociedade, mas também no local de trabalho, porque os torna conscientes do contexto do seu trabalho capazes de aproveitar as oportunidades, e serve de base à aquisição de outras aptidões e conhecimentos mais específicos de que necessitam os que estabelecem uma atividade social ou comercial ou para ela contribuem. Tal deveria incluir a sensibilização para os valores éticos e o fomento da boa governança” (L 394/17-18).

8. Sensibilidade e expressão culturais. Definição: “Apreciação da importância da expressão criativa de ideias, das experiências e das emoções, num vasto leque de suportes de comunicação, incluindo a música, as artes do espetáculo, a literatura e as artes visuais” (L 394/18). (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/14-18, APUD CHIZZOTTI e CASALI, 2012, p. 22-24).

É possível perceber, observando o texto da União Europeia, que as competências pretendidas têm um viés de formação dos estudantes para o setor técnico e produtivo da sociedade. Os verbos que guiam a ação da competência estão ligados a ideias práticas e pouco reflexivas, como “usar”, “aplicar”, “utilizar”, “capacitar”, entre outras ações vinculadas a um labor físico, e mesmo os verbos relacionados às capacidades intelectuais expressam, quase em sua totalidade, um aluno passivo ou pouco transformador ante ao conhecimento escolar, como “apreciar”, “processar”, “assimilar”, “entender”, “interpretar”, “comunicar” e “recorrer à”. O documento traz uma visão de que os conteúdos escolares devem instrumentalizar estudantes, sendo esses capacitados para o mercado de trabalho, conhecedores da ciência, mas meros reprodutores do conhecimento; há, enfim, pouco espaço para criação ou transformação do status quo, seja social ou científico. Podemos perceber, também, a forte vinculação do documento com conceitos oriundos do neoliberalismo, a própria competência número 7 deixa ver explicitamente esse viés, relacionando a formação escolar ao empreendedorismo. Essa orientação do documento está relacionada, segundo Chizzotti e Casali,

ao conceito anglo-saxônico de skill, direcionado para o trabalho profissional, diretamente ligado à noção de capacitação e, mais amplamente, de qualificação. O termo qualificação, em troca, designaria um atributo ou propriedade de ordem individual, vinculada a uma tarefa ou trabalho, no contexto industrial, associada ao domínio de uma habilidade física ou manual (CHIZZOTTI e CASALI, 2012, p. 27).

Portanto, as competências, que teriam por objetivo a capacitação para o mercado de trabalho, também estão ligadas a uma visão de mundo centrada no indivíduo.

É possível relacionar essa tendência com a própria ascensão do neoliberalismo. Como escrevem Dardot e Laval, em *A nova razão do mundo*, a racionalidade neoliberal – que para os autores rege não apenas as relações econômicas, mas também sociais há pelo menos três décadas no ocidente – tem forjado sujeitos calcados no individualismo, onde a própria vontade política é direcionado para o interesse individual, o que gera efeitos até mesmo na noção de política pública, pois os cidadãos “não são chamados a julgar políticas e instituições do ponto de vista do interesse da comunidade política, mas somente em função de seu interesse pessoal. E a própria definição de sujeito político que é radicalmente alterada.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320). Assim, a educação por competências, proposta por entidades transnacionais como a União Europeia e a OCDE, é expressão de um movimento maior ligado a todo um conjunto de mudanças

socioeconômicas em direção ao neoliberalismo, pensado, aqui, não apenas como conjunto de ideias econômicas, mas como uma racionalidade crescente que produz efeitos sociais, remodelando, inclusive, as subjetividades. Para os autores, o neoliberalismo tem feito surgir um novo sujeito, que enxerga a si próprio como uma empresa inserida em um mundo de competição, onde os mais qualificados vencem (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

É nessa visão das *competências* que a terceira e última versão da BNCC brasileira vai se inspirar e constituir. Aqui, em nosso contexto, elas são 10 competências que devem guiar a formação do currículo básico nacional, e recebem o nome de Competências Gerais. São apresentadas no documento da seguinte forma:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e

aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Comparando as competências gerais da BNCC brasileira com as competências-chave da União Europeia podemos ver muitas semelhanças, sobretudo nas ações desejadas em cada sujeito educado por tal prisma. Destacam-se ações como “valorizar”, presente em 3 das competências, “utilizar” que aparece também em 3 das 10 competências, “exercitar”, “compreender”, “partilhar informações” e “recorrer”. E, embora nas competências da BNCC estejam também presentes indícios de criação, esses parecem sempre subordinados à recepção de conhecimento e ao mero exercício desse conteúdo escolar. Ainda assim, traçando uma comparação entre as diferentes competências dos dois documentos, podemos entrever nas brasileiras alguma margem um pouco maior para fugir da mera questão do pragmatismo.

Portanto a BNCC parece ter relação com esse movimento internacional – capitaneado por organizações transnacionais – de inserção da educação de cada país em um mercado internacional de competição baseado em sistemas de avaliação guiados por conceitos oriundos do neoliberalismo. Para Michael Apple, esse processo pressupõe uma despolitização de conceitos neoliberais, como mercado. O mercado é entendido como natural e neutro, e a posição de quem quer que seja guiada por esforço e mérito (APPLE, 2015, p. 614). A educação colocada no seio do mercado neoliberal visa gerar um ambiente de competição, classificado hierarquicamente e imerso em um processo que o autor chama de “cultura de auditoria”, através da qual o valor relativo de cada um no mercado educacional pode ser medido e exposto em tabelas classificatórias. Abre-se, então, a temporada de competição, os mais esforçados vão merecer seu lugar mais alto, nessa visão. Para o autor, os efeitos desse processo – que vem acontecendo em diversos países – dizem respeito à constituição de democracias frágeis, baseadas muito mais na escolha individual de consumidores, do que em uma democracia que tenha por base participação coletiva plena. Dessa forma, o que a BNCC brasileira apresenta, afinada com outros movimentos internacionais que pensam a educação por competências, é a manutenção de um status quo que naturaliza o ideário neoliberal e insere a educação, desde seu currículo mais básico, na lógica do mercado e da competição individual.

1.4 - As escolhas do currículo: qual o lugar do gênero na nova BNCC?

É importante refletir que operações levam à construção de um currículo escolar e sobre a impossibilidade de ele ser neutro. Thomaz Tadeu da Silva (2005) joga luz sobre essa questão, colocando que o currículo é sempre fruto de seleção, de escolha. Inevitavelmente, quando se escolhem “conhecimentos” que farão parte de um currículo, também se decide aqueles que ficarão de fora. Para o autor uma pergunta que norteia essa seleção é ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou, melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’. Afinal um currículo busca modificar as pessoas que vão ‘seguir’ um currículo” (SILVA, 2005, p.15). Dessa maneira, o currículo é sempre uma projeção para o futuro pensado a partir do que se quer das pessoas formadas por ele, da sociedade que se deseja construir com ele. Sendo assim, ele jamais pode ser neutro, pois sempre é pensado a partir de um plano ideal de mundo que representa uma escolha em detrimento de outras.

A consciência dessa parcialidade, dessa não neutralidade, é o que diferencia os currículos tradicionais dos currículos críticos (de influência marxista) e dos currículos pós-críticos (de influência pós-estruturalista), segundo Silva. Ao passo que um currículo tradicional se constrói a partir de uma ideia de neutralidade do conhecimento, os currículos críticos e pós-críticos são pensados a partir da impossibilidade de serem neutros e da consciência de que um currículo é fruto de escolhas.

Dessa forma, é revelador o projeto de futuro nacional pensado para a BNCC: a projeção de uma juventude que receberá uma formação cada vez mais aliada às necessidades do mercado, elegendo para tanto conhecimentos entendidos como pragmáticos a esse objetivo, em detrimento de outros, entendidos como supérfluos ou mesmo perigosos. Creio que traçando uma comparação entre as três versões do documento é possível perceber o apagamento de alguns desses temas, que foram, na terceira versão, preteridos nos planos de futuro do currículo comum brasileiro. Farei essa comparação utilizando como fio condutor a presença do conceito de gênero em cada uma das versões.

Na primeira versão o gênero aparece pela primeira vez no lugar que deve servir de guia para toda a construção do currículo, nos *Princípios Orientadores* da Base, com

lugar de destaque, visto que está contemplado no primeiro princípio. Esse busca garantir a estudantes do ensino básico que possam:

Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos; (BNC, 2015, p.8)

Portanto aparece aqui associado ao princípio de respeito à diversidade e contra a discriminação.

O conceito vai aparecer nos diferentes níveis do período formativo escolar, assim como nas diferentes disciplinas do currículo. Chama a atenção, por exemplo, que ele está inserido desde a educação infantil, na qual “o foco do trabalho pedagógico deve incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas [...]” (BNC, 2015, p.19). Uma vez mais o gênero aparece ligado à pauta das diversidades. Nos currículos disciplinares vai aparecer mais abundantemente no currículo de Biologia, associado aí à sexualidade, e no currículo de Educação Física, no qual aparece ligado ao corpo. Em uma de suas menções no currículo Biologia há um forte senso histórico, pois é inscrito na subdivisão “Contextualização histórico, social e cultural”, na qual está prevista “analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as diferenças de gênero, comportamento sexual e nos debates sobre distinção de grupos humanos, com base no conceito de raça [...]” (BNC, 2015, 202). No currículo de História não há nenhuma aparição textual do conceito; ele pode ser entendido de maneira mais implícita quando se fala em “identidade pessoal” e “diversidade”, embora não apareça textualmente. A incumbência de tratar do tema em ciências humanas ficou no currículo da Sociologia. No 2ª ano do Ensino Médio, os estudantes de Sociologia, segundo o documento propõe, deveriam “compreender a perspectiva socioantropológica do sexo, sexualidade e gênero” (BNC, 2015, p.300). Assim como cabia ao currículo sociológico, no 3º ano do Ensino Médio, “Problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho segundo cor, raça ou etnia” (BNC, 2015, p. 301).

Assim, na primeira versão da Base, o gênero aparecerá em diferentes disciplinas e diferentes períodos da formação, quase sempre associado a outros temas ou conceitos relacionados às pautas da diversidade, como raça, etnia, sexualidade e classe social.

Para tornar mais evidente a densidade do conceito nessa versão da BNCC, à época ainda chamada apenas BNC (Base Nacional Curricular), farei a seguir uma quantificação, expondo em que lugar do documento aparece, para qual período formativo estava previsto e em qual disciplina seria tratado. Para buscar as ocorrências do termo utilizei o software Foxit Reader, onde foi pesquisado no documento da BNC de 2015 a palavra “gênero”. O programa encontrou 78 ocorrências para o termo. No entanto, por se tratar de um termo polissêmico, é preciso fazer uma diferenciação. A palavra também aparece associada a “gêneros literários” diversos, o que corresponde à maioria das ocorrências. Das 78, apenas 15 delas correspondem ao conceito de gênero elaborado pela teoria feminista nas ciências humanas e outras. Para facilitar a visualização e posterior comparação com as demais versões exponho as ocorrências no quadro abaixo:

Ocorrências do conceito de gênero na BNCC 2015

Disciplina/ Local onde aparece	Ocorrências	Período formativo
Princípios Orientadores	1	Todos os períodos formativos.
Ensino Infantil	1	Todo o período e E. Infantil.
Língua Estrangeira Moderna	1	Todos os períodos formativos.
Artes	1	Todos os períodos formativos.
Educação Física	6	1º ciclo: 1º a 3º anos. 2º ciclo: 4º e 5º anos. 5º ciclo: Ensino Médio
Biologia	3	9º ano e Ensino Médio
Sociologia	2	Ensino Médio
Total	15	

Já a segunda versão da BNCC será a mais numerosa na presença do conceito de gênero. Ele aparece diversas vezes, ora incluído nos princípios que devem guiar todo o

documento ou as diferentes disciplinas, ora como conteúdo formal dos componentes curriculares das matérias escolares. Algo que chama a atenção na leitura do documento é a preocupação em adequar alguns termos da própria linguagem à problemática de gênero. Quando se refere à estudantes, por exemplo, o documento marca no masculino e no feminino: os e as, pelos e pelas, o/a. Além disso, o gênero aparece como conceito marcante no documento, sendo referenciado como conceito de ciências humanas 38 vezes¹⁶. Nessa BNCC, o gênero vai aparecer articulado de diversas formas, como “questão de gênero”, “diferença de gênero”, “relações de gênero” e “problemáticas de gênero”.

Uma vez mais o conceito estará exposto nas primeiras páginas da BNCC, compondo os *Princípios* da Base, que devem orientar o documento e docentes. Uma vez mais aparece associado ao respeito das diversidades. No entanto, aparecerá, também, associado a outras ideias, como a de identidade. No Ensino Infantil, ele aparece como componente curricular que tem por objetivo fazer o indivíduo que estuda “conhecer-se”, reconhecendo sua própria identidade e valorizando-a. Nessa versão, em que a pauta das identidades será mais marcada, ela vai se associar com as diversidades, presentes na versão anterior, como gênero, raça, sexualidade e classe social, mas será acrescida a identidade/diversidade “crença religiosa”. Não por acaso uma das disciplinas mais marcadas em seus componentes curriculares pelo estudo do gênero foi o Ensino Religioso. As relações de gênero vão aparecer, ainda, relacionado às questões de formação para a vida afetiva de estudantes. Como abertura das orientações gerais sobre o Ensino Fundamental, a BNCC coloca que

Nesse período de vida, os/as estudantes modificam os vínculos sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. (BNCC, 2016, p.321)

A Biologia, uma vez mais, será também um terreno profícuo para o conceito, que, dessa vez, além de estar aliado ao estudo da sexualidade, agora aparece associado ao estudo da homofobia. É possível ver novamente a preocupação dessa área do conhecimento com noções históricas de conceitos muitas vezes tomados como naturais como gênero e sexo. Como a própria orientação geral para o Ensino Médio recomenda,

¹⁶ No total o Foxit Reader encontrou 334 ocorrências de “gênero”, sendo que 296 se referem a gêneros textuais e literários.

a disciplina deve ter “destaque para a espécie humana, mostrando que as ideias sobre sexo e gênero também são construções sociais e que a normalidade é um conceito relativo.” (BNCC, 2016, p. 603). Essa também será uma das preocupações da Sociologia, que traz como um dos componentes, a ser estudado no 3º do Ensino Médio, “(EM31CH07) Identificar a concepção de gênero como construção social” (BNCC, 2016, p. 648). Paradoxalmente, o currículo da disciplina de História faz poucas menções a esses termos ao analisar conceitos como construção social ou histórica, e o próprio conceito de gênero não aparece no componente curricular de História, aparecendo apenas nas orientações gerais para as Ciências Humanas, juntamente com diversidade cultural, cor e raça, “na perspectiva dos direitos humanos e da interculturalidade da valorização e acolhimento das diferenças” (BNCC, 2016, p. 296). No entanto, o gênero vai aparecer na Sociologia, como já foi dito, na Geografia, e mesmo no Ensino Religioso. A única disciplina de humanas a não tratar diretamente do tema foi a História.

As orientações gerais para a História de Ensino Fundamental indicam que a disciplina

estímulo e promova o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, e à liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso, e de opções políticas. Em suma, a partir de procedimentos e temas selecionados, o estudo da História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver. (BNCC, 2016, p. 155)

Quer dizer, aparecem as questões ligadas à diversidade e à identidade que são uma tônica nas duas versões do documento, trazendo, nesse caso, as problemáticas étnico racial, religiosa e a da consciência de si. Normalmente quando essas temáticas aparecem nas duas primeiras versões da BNCC o gênero, e por vezes a sexualidade, estão coladas a elas, inclusive, chama a atenção a ausência desses conceitos na passagem. Parece que os historiadores “esqueceram” de completar o texto.

As ocorrências do conceito de gênero nessa versão foram quantificadas da seguinte forma:

Ocorrências do conceito de Gênero na BNCC 2016

Disciplina/ Local onde aparece	Ocorrências	período formativo
Princípios Orientadores	1	Todos os períodos formativos.
Ensino Infantil	5	Todo o período e E. Infantil.
Ciências Humanas (Orient.)	3	Ensino Médio
Ensino Fund. (Orient.)	1	Ensino Fundamental
Língua Estrangeira M.	1	
Geografia	2	Ensino Fundamental (6º-9º ano)
Artes	4	Todos os períodos formativos
Educação Física	11	Todos os períodos formativos
Biologia	4	Ensino Médio
Sociologia	2	Ensino Médio
Ensino Religioso	5	Ensino Fundamental (1º-9º ano)
Total	38	

Comparando as duas tabelas, e tendo em mente que a segunda versão surge das críticas feitas à primeira, podemos perceber um grande aumento das questões de gênero no currículo da educação básica. Educação Física seguiu sendo a disciplina que mais teria que pensar sobre o tema, na qual, juntamente com Artes, as questões vão aparecer quase sempre ligadas ao corpo e atividades corporais, como esportes e danças. Emergem ligadas às problemáticas das identidades como o já referido “conhecer-se” e “aceitar-se”, assim como às pautas para a diversidade, como entrar em contato com danças e esportes de outras culturas.

Algumas disciplinas seguem com uma densidade a respeito do tema parecida com a que tinham antes, caso da Sociologia e Biologia, que possuem, inclusive, alguns componentes textualmente idênticos aos da primeira. Duas disciplinas que não previam tratar do tema agora o fazem, Geografia e Ensino Religioso. A última sendo, inclusive, a segunda com mais menções ao tema, ficando atrás apenas de Educação Física. A Geografia contempla o gênero dentro de estudo populacionais, elencando a questão como importante para estudo da cultura e da demografia. Já no Ensino Religioso, o conceito fará coro a outros em nome do respeito, da pluralidade e da diversidade. Em nossa área, a História, pelo menos no que se refere a menções diretas e explícitas,

notamos um grande silêncio sobre a questão, em relação àquelas que eram as versões mais progressistas do documento.

Passando para a terceira versão, ainda nessa comparação do lugar das questões de gênero explicitadas nas BNCCs, é onde percebemos os efeitos mais marcantes da noção pragmática que a educação por competências trouxe a essa norma. O documento acusou 499 ocorrências do termo “gênero”, nenhuma delas se refere ao conceito associado às ciências sociais, que trata da construção social e cultural de diferenças entre masculinidades, feminilidades e outras questões. A totalidade das quase quinhentas ocorrências do termo estão ligadas a gêneros ensinados na língua portuguesa e literatura, no domínio e reprodução de textos variados, no conhecimento técnico de quem escreve. Já podíamos notar, pelas outras versões, que o termo nesse segundo sentido era muito mais presente, porém nessa versão tornou-se o único.

Buscando o termo sexualidade, encontramos o seguinte cenário. Na primeira versão aparece seis vezes. Sendo três delas para tratar da sexualidade enquanto dimensão humana e relativa à identidade e diversidade, e a outra metade trata de reprodução. Na segunda versão a sexualidade vai ter 15 ocorrências, dessas apenas uma vai tratar exclusivamente de reprodução. As outras estarão, ligadas ao gênero, associadas à dimensão humana do conceito, uma mudança considerável de uma versão para a outra. Na terceira versão, o termo vai despontar 5 vezes. Todas elas tratando apenas de aspectos reprodutivos da biologia humana, outra clara sinalização à tecnicidade do ensino em detrimento de conceitos reflexivos e desnaturalizantes do mundo. No segundo capítulo trato de movimentos que advogaram contra a aparição dos dois conceitos e conseguiram a retirada das raras menções que o documento faria a eles.

No entanto, mesmo que o gênero não apareça explicitamente na terceira versão da BNCC, não há motivo para pensar que ele não está presente, de que o documento não é generificado. Acredito ser fundamental pensar a teoria do currículo por um viés que contemple tanto as discussões sobre gênero e sexualidade, como a questão da marcação de quem são os produtores do currículo e sob quais lógicas sociais são produzidos. Uma autora que realiza um trabalho muito interessante nesse sentido é Guacira Loupes Louro (2013). Ela vai colocar que em nossa sociedade existe uma noção de normalidade que corresponderia à identidade daqueles sujeitos que ocupam uma posição central nas relações de poder. Essa identidade seria masculina, branca, heterossexual e ocidental

(representa o que a autora chama de centro). Ela se reproduz como normal, estável e não se vê como marcada, mas sim como a representação da universalidade e unidade, ao passo que identidades desviantes desse padrão são marcadas – sobretudo a das mulheres, homossexuais e negros - e entendidas como instáveis, excêntricas (no sentido de estranhas e de que estão fora do centro).

Essa lógica é o referencial das mais diferentes formas de conhecimento em nossa sociedade, balizando inclusive o currículo escolar. Louro escreve que “em coerência com essa lógica, em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência” (LOURO, 2013, p. 46). Tal produção e reprodução dessa “lógica do centro” em nossas ciências, segundo a autora ainda, reafirmam a posição da referida identidade como universal, estável, permanente, não-marcada.

Por isso as produções culturais produzidas fora do centro ou estão excluídas do currículo, ou aparecem sempre como a diferença, ocupando a posição do exótico, do alternativo. A autora coloca que alguns movimentos, como o feminista e o negro, conforme foram ganhando espaço, exerceram uma pressão social fazendo com que essas identidades acabassem por entrar no currículo. No entanto, o referido ingresso não gerou mudanças no viés das atividades curriculares, apenas tem criado a possibilidade dessas identidades marcadas aparecerem como algo excepcional, particular ou exemplar de um caso ou uma cultura.

Posto isso, é possível perceber que o currículo, na nossa sociedade, assim como o caso da BNCC sempre se apresenta como generificado, racializado e heterocisnormatizado. Por vezes, outras identidades, como mulheres, negros, trabalhadores, aparecem como apêndice. Creio ser importante observar a BNCC sob esse ponto de vista e buscarei analisar, ao longo do terceiro capítulo, como essas identidades se articulam dentro do currículo proposto para a história, com o objetivo de entender, a partir dos conteúdos previstos para o componente curricular da história, quais escolhas foram feitas na sua construção e, em decorrência dessas, quais temáticas foram preteridas. Ainda caberá ver quais elementos de um currículo tradicional estão presentes na BNCC, e como ela se aproxima ou se afasta das teorias do currículo críticas e pós-críticas. Destaquei, nesse capítulo, o peso que o viés político de construção da Base, o do neoliberalismo das competências, influenciou nas escolhas

curriculares feitas dentro da BNCC, e também que as ausências nessa proposta curricular – sobretudo em relação às outras duas – dizem muito a respeito dela.

Há ainda outra possibilidade que ajuda a explicar o apagamento das questões relacionadas ao gênero e sexualidade. Além do caminho político-ideológico assumido pela versão final da BNCC, que pode servir, na conceituação de Ball, como contexto de influência, havia, durante a construção da Base (e ainda há), outro movimento internacional e nacional de política anti-gênero. Ocorre que, como exporei no capítulo seguinte, desde pelo menos meados da década passada houve uma escalada das ideias conservadoras morais no cenário da política mundial, que muitas tem aparecido aliadas ao neoliberalismo econômico. Sobre as proposições das teóricas do gênero e sobre a reação conservadora que essas teorias geraram, formando um caldo de influência à construção do currículo nacional de educação brasileiro, tratarei no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – Reflexões sobre gênero, sexualidade, masculinidade, conservadorismo e neoliberalismo

Nesse capítulo discutirei alguns conceitos que suscitam importantes reflexões acerca do gênero e da sexualidade e promoveram intensos debates públicos nas últimas décadas, possibilitando uma maior pluralidade de pensamentos em diversos campos do conhecimento e esferas sociais. Tratarei, também, de movimentos conservadores anti-gênero, os quais postulam que as reflexões sobre sexualidade e gênero são perigosas para a sociedade e, por isso, buscam combatê-las em diversos âmbitos, mas nesse trabalho será privilegiada sua atuação na política institucional, com seus efeitos no campo educacional.

Como já anunciado na introdução, no próximo capítulo proponho sequências didáticas que dialogam com a nova Base, que têm por objetivo incluir discussões de gênero e sexualidade no currículo escolar. Assim, escolhi trazer aqui conceitos que se relacionam com as aulas propostas no capítulo seguinte. Creio que o ensino de história é um campo bastante privilegiado para relativizar conceitos que foram enraizados com a ideia de natureza. Afinal, a própria história é uma ferramenta potente para argumentar em favor da origem social e historicamente construída de ideias e comportamentos que têm se naturalizado como universais e atemporais. Por isso, também privilegiei trazer conceitos que historicizam o gênero e a sexualidade, já que essa foi uma das intenções que me estimularam e serviram de guia para a construção das sequências didáticas.

2.1 – O gênero, o sexo e a masculinidade como conceitos históricos

A primeira pesquisadora que quero trazer para o debate é Joan Scott (1989), historiadora pioneira em pensar o gênero como categoria fundamental na produção historiográfica e das ciências humanas em geral. Scott reflete a respeito das relações de poder que perpassam a construção do gênero, bem como sua relação com a divisão binária entre os sexos. A autora escreve que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, nesse sentido também seria “uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1989). Assim, o gênero tem sido visto em nossa sociedade como algo natural, definido desde o

momento do nascimento de forma binária. Em consequência, os papéis atribuídos a homens e mulheres são pensados e hierarquizados socialmente, criando lugares mais afeitos ou exclusivos de cada gênero, definindo o que pode e o que não pode cada polo desse binarismo homem-mulher. Dessa forma, o gênero, associado ao sexo, aparece como algo do registro da natureza, portanto fixo, imutável e biológico. Com sua reflexão, Scott, ao lado de várias outras pensadoras feministas, busca justamente questionar tal fixidez, examinando as relações de poder que estão na base dessa naturalização do que é social e histórico.

O entendimento que a sociedade tem a respeito da sexualidade é também construído historicamente. Importante destacar sobre esse ponto o pensamento de Michel Foucault (2010), de que os discursos sobre a sexualidade são expressão histórica surgida a partir das relações de poder e saber, ligada a instituições e campos do conhecimento, que produzem e normalizam ideias e comportamentos, variando de acordo com as disputas sociais em jogo. Dessa forma, a própria sexualidade seria uma criação histórica recente. Nesse sentido, a primeira sequência didática que proponho em meu terceiro capítulo é um convite a refletir sobre as possibilidades de outras práticas sexuais ou eróticas, em outros tempos e espaços, no caso a Idade Média ocidental.

Incluir na reflexão de sala de aula discussões que pensem sobre a sexualidade, e práticas entendidas como desviantes da ideia hegemônica de normalidade pode ser um importante e potente exercício para uma educação que busque a construção de uma sociedade mais plural e democrática. No entanto, é importante que docentes de história fiquem atentos e evitem a produção de anacronismos que, por vezes, podem reduzir a complexidade do momento histórico estudado. Como bem lembra Foucault, em seu segundo volume da *História da Sexualidade* (2017), as categorias pelas quais classificamos e entendemos a sexualidade devem ser compreendidas em seu próprio tempo. Um exemplo que o autor traz é o da relação entre homens na Grécia antiga, que era socialmente aceita e possuía seus próprios códigos. O que à primeira vista poderia sugerir que a *homossexualidade* existe desde os tempos do dito mundo clássico. Porém, ele não vê como apropriado o uso do termo para a época, pois “os gregos não opunham, como duas escolhas diferentes, o amor ao seu próprio sexo ao amor pelo sexo oposto” (FOUCAULT, 2017, p.231). Da mesma forma, a inexistência dessa oposição e a prática sexual de homens com pessoas de seu sexo e com mulheres não caracterizaria a *bissexualidade* dos indivíduos, já que “eles não reconheciam nela duas espécies de

‘desejos’, ‘duas pulsões’, diferentes ou concorrentes [...] Podemos falar de sua ‘bissexualidade’ ao pensarmos na livre escolha que eles se davam entre os dois sexos, mas essa possibilidade não era referida por eles a uma estrutura dupla, ambivalente e ‘bissexual’ do desejo.” (FOUCAULT, 2017, p.233).

Para que fique mais claro como surge a ideia de sexualidade, o que é considerado hegemonicamente como “normal” e o que é “desviante”, sobretudo em nosso tempo e sociedade, seguiremos pensando com Foucault. Nesse trabalho foi importante refletir a respeito da formação desses discursos através da ideia de *dispositivo da sexualidade* proposto pelo autor francês. O dispositivo seria “um conceito multilinear, que combina estrategicamente campos de saber, relações de poder e modos de subjetivação” (MARCELLO, 2009, p. 227). Os discursos agem no interior dos dispositivos, sendo sempre colocados em relações desiguais de poder, nas quais o discurso hegemônico tem por objetivo a normalização do sujeito (FOUCAULT, 2010.). O dispositivo da sexualidade foi historicamente perpassado pelo discurso médico-científico e, conforme esse último ascendia e ganhava respaldo no terreno social, foi possível a ele definir o que era normal e – em oposição – o que representava a anormalidade.

Essa ideia de normalidade se apoia em um discurso hegemônico que vem de um lugar de poder e de saber privilegiados, se tornando uma concepção autorizada socialmente e entendida como verdade. Em *A ordem do discurso* (2009), Foucault reflete sobre certa *vontade de verdade* presente em nossa sociedade. Segundo o autor, essa representaria um sistema de exclusão baseado na oposição entre o discurso que é visto como verdadeiro e aquele que é visto como falso, sendo o primeiro apoiado por suportes institucionais. Assim, como aquilo que é entendido como verdade ou não sofre mutações ao longo do tempo, a própria vontade de verdade passa por sérios deslocamentos em nossa sociedade, podendo ser traçada sua história própria. A partir do século XIX ela passará por uma grande transformação que se relacionará com a ideia de ciência. Nesse período, o discurso legal, que tem o poder institucional de balizar o que está certo e errado em uma sociedade, buscou suporte em saberes como o sociológico, o psicológico e o médico, “como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade” (FOUCAULT, 2019, p.19).

Nesse momento, os deslocamentos da vontade de verdade levam à perda do caráter da lei como verdade imanente e incontestável, fazendo com que o discurso jurídico se apoie em outros sistemas de verdade. Ocorre então o que Judith Butler chamou de *aliança médico-legal* (BUTLER, 2008, p.58), que vai se destacar no interior do dispositivo da sexualidade pretendendo ditar o lugar social e as formas como deviam ser tratados aqueles e aquelas que eram considerados diferentes do padrão. Buscando diagnósticos médicos pretendeu-se dar aos “anormais”, às “raças inferiores” e às mulheres um tratamento médico e jurídico diferenciado. Dessa maneira, em nossa sociedade, a construção do padrão de normalidade a associa ao homem branco, cisgênero e heterossexual, e tem relação íntima com a ascensão do discurso médico apoiado pelo discurso jurídico, entre outros. Podemos perceber as marcas dessa ideia mesmo em aspectos mais naturalizados de nossa cultura: na linguagem, por exemplo, o masculino se tornou o padrão universal, que expressaria toda a sociedade; *Homem* se tornou sinônimo de seres humanos. São “vícios” de linguagem ainda repetidos mesmo em alguns discursos mais progressistas, cuja correção, por vezes, é tomada como algo de pouca relevância.

Entretanto, a própria concepção de homem padrão acabou sendo desnaturalizada, passando pelo escrutínio da história e das ciências sociais. Nesse tocante, é importante trazer o estudo do sociólogo Michael Kimmel (1998), que busca entender a constituição social e histórica das masculinidades, e o surgimento daquilo que chama de *masculinidades hegemônicas*. Ele escreve que tal masculinidade foi construída em oposição a outras, as quais, nesse processo, foram desvalorizadas e assumiram o lugar de *masculinidades subalternas*. Para dar conta de tal complexidade, o autor elenca uma série de pressupostos sobre a questão. O primeiro deles é o de que as “masculinidades são socialmente construídas, e não uma propriedade de algum tipo de essência eterna, nem mítica, tampouco biológica” (KIMMEL, 1998, p. 105). Ele também entende que

as masculinidades são construídas simultaneamente em dois campos inter-relacionados de relações de poder – nas relações de homens com mulheres (desigualdade de gênero) e nas relações dos homens com outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnicidade, sexualidade, idade, etc.) (KIMMEL, 1998, p. 105)

Portanto, são elementos presentes na construção das masculinidades o sexismo e a homofobia. Além disso, essa elaboração social está tão imersa nas relações de poder

que é, na maioria das vezes, segundo Kimmel, algo invisível aos homens que ocupam uma posição de privilégio devido a ela, e mais visível para aqueles e aquelas mais desprivilegiados.

As masculinidades, então, não devem ser entendidas como dado universal ou constante, antes disso, elas são um “conjunto de significados e comportamentos fluidos em constante mudança” (KIMMEL, 1998, p. 106). Por isso, é mais adequado tratar as masculinidades sempre no plural, reconhecendo, assim, seus diversos significados no tempo e em diferentes grupos. Dessa maneira, a produção de masculinidades hegemônicas e subalternas seria simultânea, criando-se uma em oposição a outras.

Portanto, haveria uma hierarquia entre as masculinidades, sendo algumas mais centrais e ligadas ao poder social e autoridade do que outras (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013). No mesmo sentido, a socióloga Raewyn Connell e o sociólogo James Messerschmidt (2013) alertam para a importância de se evitar pensar as masculinidades como estáticas, pois elas são interativas, na medida que se constituem na relação com outras identidades. Elas também não devem ser entendidas como universais, visto que não há um padrão único de poder e, mais do que isso, aspectos de certas masculinidades dominantes podem ser performados mesmo por mulheres em suas carreiras profissionais, no mundo político ou corporativo, e por homens que não seriam identificados com as matrizes mais hegemônicas.

Kimmel faz um interessante esforço em tentar buscar as disputas sociais que originaram uma forma de masculinidade hegemônica bastante difundida no ocidente, sobretudo nos Estados Unidos e Europa, mas que sem dúvidas encontra eco em outras partes do mundo: a masculinidade do *self-made man*. O autor afirma que ela emergiu com força a partir do século XIX, superando modelos dominantes anteriores. Os indivíduos identificados com essa nova masculinidade, associada à vida capitalista e burguesa, tinham como característica mostrar-se bem sucedidos através da aquisição de bens, inquietos e insatisfeitos, sempre querendo mais, mostrando-se como homens de negócios, urbanos, empresários: “a sua masculinidade deveria ser demonstrada e provada no mercado” em meio à competição com outros homens (KIMMEL, 1998, p. 111).

No entanto, esse novo mundo que aparecia era um cheio de incertezas. Logo, assim como o *self-made man* poderia fazer-se poderoso e estar no topo, poderia

igualmente desfazer-se, tendo sua posição de homem questionada. Por causa disso, era necessário sempre estar provando e demonstrando sua masculinidade. O autor traça três padrões básicos de demonstração e prova: o primeiro seria o do autocontrole sobre o corpo, incorporando desde discursos do campo médico, passando por práticas de esportes, chegando até a necessidade de atestar aos outros sua força física e apresentar seu corpo como expressão de poder e dominação. Manifestações de fraqueza física poderiam levar ao questionamento da própria masculinidade. O segundo padrão seria o da *fuga* para um ambiente onde pudesse provar sua masculinidade entre os homens – como a floresta, o exército, o mar. Sua masculinidade seria então comprovada no confronto com a natureza ou com outros homens. A terceira forma de demonstrar uma aquisição bem sucedida de sua masculinidade seria o rebaixamento de outras masculinidades – como a dos aristocratas “afeminados”, dos trabalhadores manuais vistos como dependentes de um patrão, portanto indefesos, dos escravizados e indígenas, entendidos como selvagens incapazes de defender suas famílias; e a desvalorização daquelas identidades de gênero colocadas como mais subalternas, como mulheres e homens homossexuais cisgêneros.

Pensando a respeito desse conceito, percebi como, muitas vezes, em nossa prática docente e nos livros didáticos, diversos eventos históricos estão mergulhados, ainda que de maneira mais ou menos invisível, nessas noções da masculinidade do *self-made man*. Por essa razão, decidi apreciar essa questão em minha terceira sequência didática, que trata de um “conteúdo” canônico e incontornável do currículo escolar: a Segunda Guerra Mundial. A ideia é pensar em como a narrativa desse evento, comumente, evoca aspectos dessa masculinidade hegemônica descrita por Kimmel, se relacionando com os padrões de prova e demonstração acima descritos e, mais do que isso, como a própria forma pela qual se conta essa história é masculina e quase que exclusivamente sobre homens. Ainda que mais recentemente as mulheres tenham sido incluídas em tal narrativa, o foram como apêndice ou na forma do famoso “box” de curiosidades dos livros didáticos¹⁷. Estão, em geral, presentes mais como o “outro” do homem, que é de quem se fala nesse e em outros momentos históricos. Portanto, caberá a esse terceiro material didático a provocação de regenerificar a Segunda Guerra.

¹⁷ Trago exemplos disso na terceira sequência didática, localizada no capítulo 3 desse trabalho.

Outra concepção a respeito do gênero que será importante ter em mente e se mostra particularmente útil na aula de história é aquela trazida por Butler (2008), qual seja, a de *metafísica da substância*. A autora escreve que o discurso hegemônico busca subordinar o gênero ao sexo biológico, sendo o primeiro entendido como substância do segundo, e concebido como ontologia definida pelo sexo. Isto é, o corpo/sexo é entendido como essência e como definidor último de suas atribuições sociais e comportamentos. Assim, a identidade de gênero, isto é, o gênero com o qual cada indivíduo se identifica, segundo esse discurso hegemônico, só pode ser coerente na medida em que sexo, gênero e sexualidade estejam em consonância, o que produz uma matriz heterossexual binária. Quer dizer, as identidades aceitas como estáveis são aquelas que combinam sexo biológico feminino, mulher, heterossexual, ou sexo biológico masculino, homem, heterossexual. Qualquer identidade que escape dessa fórmula, contrariando o discurso da matriz heterossexualizante, representa um risco e uma fuga da normalidade. Posto isso, Butler vai colocar que o gênero, da mesma maneira que o sexo, não é um dado da natureza como quer o discurso hegemônico, mas sim fruto de construção social ao longo do tempo. Ela ressalta que “gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”, mas “[...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.” (BUTLER, 2008, p. 25).

Da mesma forma, o sexo pode ser entendido não apenas como mero registro natural e biológico do corpo humano, mas também ser compreendido como construção histórica. Thomas Laqueur, em *Inventando o Sexo* (2001), nos mostra que, assim como o gênero, a categoria de sexo também vai ser construída socialmente, criando-se a ideia de que existem dois sexos opostos e dimórficos. Essa visão encontra raízes na produção médica. Laqueur escreve que havia, na sociedade ocidental, uma concepção de sexo que remontaria à antiguidade, na qual existiria apenas um sexo, e o diferenciador de homens e mulheres seria o seu grau de desenvolvimento. A mulher, segundo essa visão, receberia menos energia vital enquanto estava sendo gestada, dando origem a um corpo mais imperfeito do que o masculino. Os próprios órgãos genitais seriam entendidos como os mesmos, porém os femininos seriam internos no corpo e os masculinos, expostos.

Essa concepção passa a se transformar a partir do século XVIII, quando se cria o modelo de dois sexos, no qual mulher e homem são compreendidos como opostos

incomensuráveis, sendo o corpo e o sexo marcas distintivas de tal oposição. A partir do século XIX, a questão da diferença sexual, entendida como oposição incomensurável, ganha ênfase.

Assim, Laqueur coloca que essa ciência médico-biológica, transformada em discurso verdadeiro, como foi dito acima, de forma dominante, ainda que não universal, vai entender que

há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseados nesses ‘fatos’. A biologia – corpo estável, não-histórico e sexuado – é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social. (LAQUEUR, 2001, p. 18)

Essa noção conceberia aspectos do mundo físico, entre elas o corpo, como determinantes reais e seus significados culturais como epifenômenos. Laqueur vai indagar o que teria levado a essa virada de pensamento, trazendo que, embora a resposta aparentemente mais óbvia seria referente ao “progresso científico”, a questão é mais complexa. O autor então argumenta que, na verdade, são demandas sociais que impulsionam as pesquisas nesse sentido, e que os próprios resultados são produzidos de acordo com tais demandas, as quais visavam enfatizar as diferenças, em detrimento das similitudes que pudessem ser aferidas.

Fazendo um balanço entre a mudança de paradigma e o caminho científico, Laqueur conclui que

o fato de que em certa época o discurso dominante interpretava os corpos masculino e feminino como versões hierárquicas e verticalmente ordenadas de um sexo, e em outra época como opostos horizontalmente ordenados e incomensuráveis, deve depender de outra coisa que não das grandes constelações de descobertas reais ou supostas (LAQUEUR, 2001, p.20).

Verificou-se, ainda, o silenciamento de evidências que poderiam levar a pensar nas semelhanças, como os estudos embriológicos, havendo, portanto, “evidência científica para apoiar a visão antiga, caso isso fosse culturalmente relevante. Por outro lado, só houve interesse em buscar evidência de dois sexos distintos, [...] quando essas diferenças se tornaram politicamente importantes”. Assim, “as novas formas de interpretar o corpo não foram consequência de um maior conhecimento científico

específico; resultaram de dois grandes desenvolvimentos distintos analíticos [...] um epistemológico, o outro político”. Tal mudança teria ocorrido em fins do século XVII quando “o corpo não era mais visto como um microcosmo de uma ordem maior, na qual cada partícula da natureza é posicionada dentro de várias camadas de significação”. Deste modo, o sexo “como fundamento biológico do que é ser masculino e feminino – foi tornado possível por essa mudança epistêmica”. (LAQUEUR, 2001, p. 22).

Essas noções mais fluídas de gênero e sexo trazidas por autoras como Scott, Butler e Laqueur impactam o discurso hegemônico, que vê nisso uma perigosa tentativa de borramento de fronteiras, de conspurcação da natureza. Tal ideia tem gerado um grande temor nos setores conservadores, do qual serve de exemplo o próprio discurso de Jair Bolsonaro que transcrevi anteriormente, pontuando que “ou se nasce homem, ou se nasce mulher”. Tal fala busca demarcar rigidamente as fronteiras entre os gêneros e mesmo entre os sexos, e, nessa perspectiva, sair do binarismo seria confundir a própria “ordem natural das coisas”. Não é sem razão que as teorias de gênero levaram os setores conservadores, afinados ao discurso hegemônico, a uma reação mundial.

A última década viu surgir movimentos de cerceamento das discussões sobre gênero e sexualidade em diversos âmbitos públicos, sobretudo nas escolas. Na continuidade do presente capítulo tenho a intenção de investigar as origens de tais movimentos, bem como demonstrar que essa tem sido uma tendência mundial e não apenas de nosso contexto brasileiro. Creio ser importante tratar do tema em um momento como o atual, pois busco justamente somar meu trabalho a um conjunto maior de pesquisas que propõem a legitimidade e relevância social de temas relacionados ao gênero e sexualidade circularem não apenas na escola, mas na esfera pública como um todo. Essas reflexões, em virtude do impacto desses movimentos conservadores, têm buscado formas de se colocar e mesmo resistir a eles. As ideias conservadoras não são novas e orbitam o espectro político há muito tempo, mas recentemente ganharam um poderoso aliado que mobiliza a alta cúpula do *mercado*: o ideário neoliberal.

2.2 – A união entre conservadorismo e neoliberalismo

O casamento dessas ideias conservadoras com o neoliberalismo econômico – que, como já vimos, tem presença marcante na BNCC brasileira – não é óbvio, nem

“natural”. Essa união pode ser localizada historicamente em um período muito recente. Para entender tal origem é importante evocar o estudo de Nancy Fraser (2018) sobre a atual crise de hegemonia e sobre a tentativa de se constituir uma nova hegemonia mundial. Antes de tudo, é importante pontuar que a autora entende hegemonia por um viés gramsciano e a define como “o processo pelo qual uma classe dominante naturaliza sua dominação instalando os pressupostos de sua própria visão de mundo como o senso comum da sociedade como um todo.” (FRASER, 2018, p.45). Para que se organize uma nova hegemonia deve ser montado um *bloco hegemônico*, o qual, segundo Fraser, seria “uma coalizão de forças sociais díspares que a classe dominante monta e através da qual afirma sua liderança.” (FRASER, 2018, p.45).

Ocorre que a crise econômica global que eclodiu a partir de 2008 foi progressivamente se aprofundando e se alargou da economia para outros campos sociais, gerando o que a autora define como *crise geral*. Essa tornou mais visível uma série de problemas que vinham ocorrendo: a precarização geral do trabalho, a degradação do meio ambiente e a sua negação, a racialização da violência policial e o encarceramento da juventude negra, o crescimento da dívida dos cidadãos devido ao consumo desenfreado, etc. Assim, longe de ser uma crise em um setor, se trata de algo mais generalizado, que em sua faceta política abalou e desacreditou o *Neoliberalismo Progressista*, que seria a perspectiva hegemônica vigente à época. No campo político os seus efeitos “envolvem um enfraquecimento dramático, se não um evidente colapso da autoridade das classes políticas estabelecidas e dos partidos políticos” (FRASER, 2018, p.44), o que abriu espaço para disputas no campo político e na própria hegemonia política, com o desejo de algo que fosse “novo”, que fosse “de fora” da política estabelecida.

Para entendermos melhor as lutas pela hegemonia e a formação de blocos hegemônicos é preciso recorrer a dois conceitos importantes de Nancy Fraser, quais sejam: o de *distribuição* e o de *reconhecimento*. A construção de um bloco hegemônico, sua coesão e sua aceitação passam por um conjunto de ideias sobre aquilo que se acredita justo e correto e aquilo que se julga não o ser. Para Fraser, quando tratamos do capitalismo da segunda metade do século XX em diante, esse conjunto encontra par em dois aspectos. O primeiro é o da distribuição, que diz respeito à visão de qual a maneira justa de dividir os bens, sobretudo a renda, na sociedade. O segundo aspecto é o do reconhecimento, que “expressa um senso de como a sociedade deve atribuir respeito e

estima, as marcas morais do delito de associação e do pertencimento [...] este aspecto refere-se às suas hierarquias de status” (FRASER, 2018, p.45), estando ligado às identidades e ao lugar social que cada uma delas pode ou deve ocupar.

O bloco progressista-neoliberal se constitui pelo lado da distribuição associado ao capitalismo financeiro, a desregulação dos bancos, a diminuição da presença do Estado, a terceirização dos serviços e uma série de outros elementos que a longo prazo foram capazes de produzir crises nos padrões de vida da classe trabalhadora e da classe média, visto que esse direcionamento da economia tende à concentração da renda nas mãos das classes altas.

Essa política distributiva tão exclusiva precisou de um verniz humanitário para ser aceita no senso comum, nesse ponto vale destacar o papel do reconhecimento. Se pela face da distribuição esse modelo hegemônico é profundamente desigual, no campo do reconhecimento ele se mostrava com uma visão progressista, associada a novos movimentos sociais liberais, dando ares de diversidade ao projeto. Como coloca a autora:

Para o projeto neoliberal triunfar, ele tinha de ser reembalado, dado um apelo mais amplo, ligado a outras aspirações não econômicas de emancipação. Somente quando adornada como progressista poderia uma economia política profundamente regressiva tornar-se o centro dinâmico de um novo bloco hegemônico [...] Recorrendo às forças progressistas da sociedade civil, eles difundiram um ethos de reconhecimento superficialmente igualitário e emancipatório. O núcleo desse ethos eram os ideais de “diversidade”, “empoderamento” das mulheres e direitos LGBTQ; pós-racialismo, multiculturalismo e ambientalismo [...] O programa neoliberal progressista para atingir uma ordem de status justa não visava a abolir a hierarquia social, mas “diversificá-la”, “empoderando” mulheres “talentosas”, pessoas de cor e minorias sexuais para que chegassem ao topo (FRASER, 2018, p.47).

Entretanto, nesse ideário, chegar ao topo é uma tarefa individual e requer mérito próprio. A ideia de justiça social, então, passa a ser ligada à meritocracia. Fraser ressalva que boa parcela dos movimentos feministas, antirracista, multiculturalista, entre outros, não eram parte integrante desse modelo hegemônico, mas aqueles que foram ganhos por essa hegemonia se tornaram mais visíveis e os que a ela se opuseram foram empurrados para as margens. Assim, teria se constituído o bloco hegemônico vigente, com algumas variações, por todo o ocidente nas últimas décadas.

No entanto, a já referida crise geral desacreditou esse modelo e se criou uma lacuna hegemônica e a luta de diferentes projetos para ocupa-la. O descrédito do neoliberalismo progressista acentuou visões críticas e contrariedades não só a respeito do seu aspecto distributivo (neoliberal), como também – e talvez principalmente – de seu aspecto de reconhecimento (progressista), fazendo surgir uma série de movimentos reacionários que refutam e mesmo lutam contra pautas inclusivas de identidades historicamente marginalizadas. Fraser analisa com mais cuidado o caso dos Estados Unidos, no entanto vê surgir o “aumento de forças autoritárias, algumas se classificando como protofascistas, na América Latina, Ásia e Pacífico” (FRASER, 2018, p.44), além de um crescente sucesso de partidos racistas e anti-imigrantes na Europa, e mesmo a ascensão do Brexit britânico, sustentado por ideias nacionalistas e discriminatórias. O fenômeno crescente do conservadorismo parece, portanto, ter proporções mundiais e nosso país não ficou alheio a ele. A ascensão dessas ideias conservadoras gerou um cenário extremamente polarizado no Brasil, culminando na eleição presidencial de Jair Bolsonaro em 2018. Sobre o surgimento de movimentos anti-progressistas e reacionários falarei mais adiante, nesse capítulo.

Como a crise também atingiu a ideia de distribuição do bloco hegemônico neoliberal-progressista, aqueles candidatos que se apresentaram como alternativa a ele não utilizaram abertamente em seu discurso o neoliberalismo econômico. Fraser mostra que, nos EUA, Donald Trump, durante a corrida presidencial, se apresentou mais como um *populista* no aspecto distributivo, deixando de lado o ideário neoliberal. Já no reconhecimento se apresentou como hiper-reacionário, e esse foi o foco de sua campanha. Suas estratégias buscavam falar para uma base que, em um cenário de crise, possuía visão excludente. Assim, seus discursos orbitavam entre noções conservadoras como “etnacional, anti-imigrante e pró-cristã, se não abertamente racista, patriarcal e homofóbica” (FRASER, 2018, p.49), que ajudavam a marcar sua posição como político não tradicional, como *outsider*, pois trazia um discurso que no momento era pouco convencional, ainda mais na corrida presidencial. Depois de vencida a eleição, Trump teria abandonado o populismo e adotado o famigerado neoliberalismo como direcionamento econômico. Formou-se assim um novo bloco chamado por Fraser de *neoliberalismo hiper-reacionário*, que tenta ocupar essa lacuna na hegemonia mundial, mas que ainda se mostra “caótico, instável e frágil” (FRASER, 2018, p.55) para assumir tal posição.

É possível fazer essa aproximação com o caso brasileiro no que se refere à última eleição presidencial. Focado na pauta “moral” como aspecto de reconhecimento, a campanha de Bolsonaro utilizou o neoliberalismo de forma mais ou menos velada. Ronaldo de Almeida, antropólogo que se debruçou sobre o tema, coloca que, na verdade, há uma espécie de deslocamento do discurso neoliberal visando torná-lo mais palatável ao eleitorado. Visto que grande parte dos serviços oferecidos pelo Estado, como saúde, saneamento, educação e segurança, são vistos como indispensáveis por grande parte da população brasileira, coube transformar a ideia de um *Estado menor* em algo mais aceito socialmente. Dessa forma,

O discurso a favor do “Estado mínimo” ancora-se, em grande medida, na recusa da corrupção, dos privilégios e da morosidade do setor público mais do que no apoio às agendas neoliberais, que têm pouco apelo popular. Não por acaso, são frequentes as alianças estratégicas entre liberalismo econômico e conservadorismo moral como forma de melhorar o desempenho eleitoral (ALMEIDA, 2019, p. 208).

Assim, no caso brasileiro, temos um cenário muito parecido de junção entre as ideias neoliberais com um conservadorismo ou reacionarismo crescente. Esse ambiente reacionário, que é anterior à eleição de 2018, fez surgir muitos grupos organizados reativos às pautas progressistas, com poder de influência nas políticas públicas. Nesse trabalho será interessante pensar aqueles que se preocupam com a questão da sexualidade e do gênero.

2.3 – Os movimentos conservadores e a chamada “ideologia de gênero”

Agora se faz importante discutir sobre o surgimento de movimentos anti-gênero na política. Para começar a análise trago o trabalho de Cornejo-Valle e Pichardo (2017), “La ‘ideología de género’ frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español”. Os autores buscam as origens do movimento contrários à “ideologia de gênero” na Espanha. Colocam que, no contexto estudado, uma série de medidas progressistas no campo da educação e dos direitos fez surgir uma contestação conservadora, sendo a igreja católica a criadora do artifício retórico de enquadrar todas essas ações progressistas favoráveis às questões LGBTQ como “ideologia de gênero”. O termo teria sido criado em 2003, pelo Conselho Pontifício para a Família, e aparece, pela primeira vez, no dicionário doutrinal desse ano. Segundo a Igreja Católica, essa

“ideologia” teria a finalidade de romper com a moralidade e sexualizar jovens, através de ações legislativas as quais teriam seus efeitos sentidos nas esferas públicas da saúde e, principalmente, da educação. O termo “ideologia de gênero”, ao que tudo indica, apareceu pela primeira vez no ano de 1998 em concílio episcopal realizado no Peru e, a partir dali, densamente discutida dentro da Igreja Católica (JUNQUEIRA, 2017). No entanto, a discussão teve um alcance muito maior, extrapolando os debates católicos. Como destaca Rogério Junqueira, pesquisador que recentemente vem se debruçando sobre a temática,

vale sublinhar que, quando se afirma que o sintagma “ideologia de gênero” é uma invenção católica ou vaticana, não se pretende dizer que sua formulação tenha se dado apenas entre os muros da Santa Sé ou a partir do envolvimento do mundo católico em toda a sua diversidade. Muito diferentemente disso, para a construção do sintagma e da retórica antigênero, além dos dicastérios da Cúria Romana, foram mobilizadas figuras ultraconservadoras de conferências episcopais de diversos países, movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas (de “cura gay”) e *think tanks* de direita. Nesse processo, foi marcante a atuação de grupos religiosos radicais estadunidenses e de membros da Opus Dei e de outros movimentos eclesiais. (JUNQUEIRA, 2017).

Aqui no Brasil o grupo religioso que vai adotar essa retórica é constituído, especialmente, por certa parcela da comunidade evangélica. Os parlamentares da chamada “bancada evangélica” são os principais arautos do perigo da dita “ideologia”, tendo inclusive forte influência para a inexistência das questões do gênero e da sexualidade na terceira versão da BNCC.¹⁸ Por pressão de tal “bancada”, o governo de Michel Temer retirou do texto final menções ao sexo e ao gênero.¹⁹ A reportagem de Natália Cancian, jornalista da *Folha de São Paulo*, mostra que, sem muito alarde, o governo federal suprimiu as menções aos termos que apareciam em uma versão prévia disponibilizada a jornalistas. O documento teria sido revelado à redação de jornais no dia 4 de abril de 2017 e possuía referências à “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Entretanto, quando veio oficialmente a público, dois dias depois, em 6 de abril, esses trechos foram apagados. Escreve Cancian:

Dizia o trecho do documento inicial, na página 11: "A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência,

¹⁸ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-questao-de-genero-de-base-curricular.shtml> acessado em 02/05/2019.

¹⁹ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml> acessado em 02/05/2019.

etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender." Já na versão atual, disponível no site da base curricular, a frase foi modificada para "a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender." (CANCIAN, 2017).

Houve também modificações nas próprias *Competências Gerais* que norteiam o documento, mais especificamente na Competência de número 9. De acordo com a jornalista,

até terça-feira, era: "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer". (CANCIAN, 2017).

Na versão final do texto, divulgado na quinta-feira, desapareceram as palavras “gênero” e “orientação sexual”. Outro trecho que sofreu igual supressão foi o referente a uma das *habilidades* previstas no currículo de Biologia, a qual dizia que

"(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual". Já o novo trecho indica que o aprendizado nesta etapa deverá "selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero". (CANCIAN, 2017).

Percebe-se que o “sexo” e a “orientação sexual” sofreram apagamento no texto do dia 6, e o gênero, que antes vinha acompanhado do conceito de “identidade”, é agora colocado no campo das “diferenças”. Porém, vale ressaltar que sequer essa breve menção ao gênero sobreviveu à versão definitiva da BNCC, pois essa *habilidade* de Biologia ficou resumida da seguinte forma na redação final: “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).” (BNCC, 2017, p. 349).

Quero reforçar, aqui, a atuação da “Bancada Evangélica” como um dos agentes das políticas anti-gênero nesse caso da BNCC brasileira. Horas antes da divulgação do documento no dia 6 de abril, o então presidente da república, Michel Temer, recebeu no Palácio do Planalto deputados da Frente Parlamentar Evangélica, que lhe entregaram um ofício no qual classificavam como “absurda” “a pedagogia que busca impor uma teoria com base sociológica que desconsidera a realidade biológica das crianças e adolescentes”²⁰ Membros dessa *Frente* já teriam se encontrado com o então Ministro da Educação Mendonça Filho para tratar da matéria, mas esse encontro não teria sido divulgado para “não criar alarde”²¹. Quando o texto do dia 6 veio a público, deputados integrantes desse movimento comemoraram e um deles, que havia se encontrado com o Presidente, o pastor evangélico Alan Rick (PRB-AC), disse se sentir vitorioso com a retirada, comentando que

"Defendo os princípios que a sociedade me cobra. Os pais não querem ver seus filhos doutrinados. Falam pra mim: 'Deputado, meu filho vai à escola para aprender matemática, português, não para ser ensinado que ele pode ter vários gêneros'. Falam que existe mais de cem gêneros. Isso é uma loucura!" (RICK, 2017).

A “Bancada Evangélica” vem se articulando e pautando políticas anti-gênero há alguns anos. Houve, por exemplo, em junho de 2015, uma sessão da Câmara Federal, na qual o movimento protestou contra a “ideologia de gênero” e outras pautas como políticas de liberdade do corpo e de legalização das drogas. Como membros do protesto tivemos algumas figuras bastante conhecidas da política nacional, como o então presidente da câmara Eduardo Cunha (PMDB), o presidenciável nas eleições de 2018 Cabo Daciolo (sem partido)²² e o presidente da república eleito Jair Bolsonaro (PSC). (ANEXO 1)²³. O caso da BNCC é exemplar de como esse movimento tem ganhado força e influído nas políticas públicas de nosso país. É desnecessário dizer que o movimento ganha tal força que elege um de seus membros como presidente do país, o que traz ainda mais poder e alcance às ideias defendidas pelo grupo.

Nesse sentido, outra obra que gostaria de destacar é o artigo “La ideología de género como exceso: Pánico moral y decisión ética en la política colombiana”, de

²⁰ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-questao-de-genero-de-base-curricular.shtml> acessado em 02/05/2019.

²¹ IDEM.

²² À época o deputado estava sem partido, pois havia sido expulso, em maio, do partido pelo qual foi eleito, o PSOL. Filiou-se ao PT do B (atual AVANTE) apenas em 2016. Concorreu às eleições de 2018 por outro partido, o PATRIOTA.

²³ IDEM.

Manuel Rondón (2017). O texto traz o interessante conceito de *pânico moral* para interpretar as motivações desses movimentos conservadores. Sua pesquisa, como o título deixa ver, reflete sobre o avanço de grupos conservadores no contexto colombiano, buscando entendê-lo não apenas em sua dimensão religiosa, ética e moral, como também em suas conexões com a política institucional. O autor busca o caminho que esse movimento faz até galgar altos postos políticos e usa como uma de suas chaves explicativas o conceito de *pânico moral*. Segundo essa ideia, o *pânico moral* “se manifesta en respuestas masivas de actores gubernamentales y civiles frente a peligros morales falsos, exagerados o mal definidos que se ciernen sobre la sociedade” (RONDÓN, 2017, p.138), criando a imagem de inimigos da moral e/ou da nação. Na presente discussão, esses inimigos seriam, principalmente, pessoas ligadas aos movimentos LGBTQ e cidadãos ocupantes de cargos públicos, como políticos e docentes, que se posicionam em favor de tais demandas. Essa noção de “pânico moral” já havia sido trabalhada por Cornejo-Valle e Pichardo, é aprofundada em Rondón, e bastante relevante para pensarmos o atual cenário.

Já no contexto brasileiro, um texto que examina a complexidade dessa questão e seus efeitos na educação é “Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira”, de Marcos Castro Carvalho e Horacio Federico Sívori (2017). O artigo, assim como o de Cornejo-Valle e Pichardo, foi publicado na revista *Cadernos Pagu*, importante periódico nacional que traz pesquisas recentes sobre feminismos, gênero e sexualidade, entre outros temas relacionados. No texto, os autores traçam a ascensão de movimentos religiosos – nesse caso não apenas católicos, mas principalmente evangélicos – à política institucional. A partir daí, analisam o verdadeiro campo de disputa que se abre sobre a política sexual nas escolas e as políticas governamentais – como o cerceamento do casamento homoafetivo e a opção de nome social para pessoas trans – que podem estar sendo cada vez mais influenciadas pelo que chamam de “empreendedorismo moral” e “pânico sexual”, alardeados por tais movimentos conservadores.

Por fim, o trabalho de Roman Kuhar e Ales Zobec (2017), “The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools”, nos dá um panorama geral desses movimentos, que chamam de “anti-gênero”, por todo o continente europeu. Os autores apontam que só entre os anos de 2014 e 2017, mais de 20 países da Europa apresentaram mobilizações que traziam essa pauta. A denominação

daquilo que atacam varia em cada contexto: no caso espanhol, como já vimos, prevalece a ideia de combater a chamada “ideologia de gênero” (assim como no Brasil); em diversos outros países, como na França, o inimigo desses movimentos é a “Teoria de Gênero”; e, na Alemanha, se cunhou o termo “genderismo” (*genderismus*), o qual, segundo os autores, é uma alusão e uma forma de associar o termo ao comunismo. Eles apontam, ainda, que o termo escolhido para alvo, em cada contexto, serve de significante vazio e tem o sentido de aglutinar grupos e pessoas em torno de diversas pautas conservadoras, contra campos progressistas. De maneira geral, esses grupos organizados buscam intervir nas políticas educacionais, não apenas participando da política partidária, mas também gerando temor nas famílias dos e das estudantes, convocando-as para pressionar as escolas. Qualquer semelhança com o contexto brasileiro atual não é, definitivamente, mera coincidência.

No entanto, decisões do judiciário brasileiro têm atuado como contraponto às tentativas de cerceamento da liberdade de expressão na sociedade civil e, mais particularmente, a liberdade de ensinar nas escolas. Um caso que adquiriu notoriedade nacional foi o ocorrido na Bienal do Livro do Rio de Janeiro de 2019. Uma das publicações disponíveis para o público da feira era uma história em quadrinhos dos Vingadores da Marvel, na qual há uma cena que retrata um beijo entre dois rapazes (imagem em Anexo 2). O prefeito da cidade, Marcelo Crivella (filiação ao *Republicanos*) proibiu que a publicação continuasse circulando, bem como ordenou que fiscais da prefeitura se dirigissem ao local e recolhessem publicações que julgassem inadequadas a crianças e adolescentes.²⁴

O caso ganhou repercussão nas mais diversas mídias, e se seguiram uma série de decisões judiciais, em diferentes instâncias, chegando até ao STF (Superior Tribunal Federal), que decidiu que a apreensão dos livros era ilegal e inconstitucional. Algumas declarações de ministros do supremo são interessantes para pensar a direção e o espírito das decisões da Suprema Corte brasileira sobre essa problemática. Dias Tofolli, presidente da Corte, afirmou que “o regime democrático pressupõe um ambiente de livre trânsito de ideias, no qual todos tenham direito a voz”; já Celso de Mello foi mais enfático e disse que “sob o signo do retrocesso, cuja inspiração resulta das trevas que dominam o poder do Estado, um novo e sombrio tempo se anuncia, da intolerância, da

²⁴ Matéria disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/06/politica/1567794692_253126.html

repressão ao pensamento, da interdição ostensiva ao pluralismo de ideias e do repúdio ao princípio democrático”²⁵.

O conceito de liberdade de pensamento e de expressão, bem como a proibição da censura de ideias – princípios constitucionais brasileiros – têm servido de norte para as votações no STF. Ainda em 2018, quando se ameaçou a apreensão de materiais e interrupção de aulas e palestras que possuíssem caráter político eleitoral em universidades, a Corte decidiu por unanimidade pela inconstitucionalidade das apreensões e interdições. Carmem Lúcia, relatora do processo, manifestou que “Impedir ou dificultar a manifestação plural de pensamento é trancar a universidade, silenciar estudantes e amordaçar professores [...] A liberdade de pensamento não é concessão do Estado, mas sim direito fundamental do indivíduo”.²⁶

Duas decisões mais recentes abriram precedentes legais importantes sobre a liberdade de ensinar. Em agosto de 2020, a Suprema Corte entendeu como inconstitucional uma lei do estado do Alagoas²⁷ que era embasada nas ideias do *escola sem partido*, a qual visava a fiscalização e o cerceamento da liberdade de ensinar de docentes; o relator da ação foi o ministro Luís Roberto Barroso. Em abril do mesmo ano, o STF já havia decidido por unanimidade pela inconstitucionalidade de uma norma do município de Nova Gama em Goiás, que proibia a utilização de materiais de didáticos que veiculassem questões de gênero. Os ministros seguiram o voto do relator, Alexandre de Moraes, que colocou que a lei da cidade goiana, "ao aderir à imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo como estratégias discursivas dominantes, de modo a enfraquecer ainda mais a fronteira entre heteronormatividade e homofobia”²⁸, violava princípios fundamentais da República, como a promoção do bem de todos.

Tais decisões tiveram grande efeito político, visto que ideias como a perseguição da chamada “ideologia de gênero” e do “escola sem partido” se tratavam de bandeiras

²⁵ Matéria disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/08/politica/1567961873_908783.html?rel=listapoyo

²⁶ Matéria disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=394447> acessado em 18/04/2020

²⁷ Matéria disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contrario-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm> acessado em 18/04/2020

²⁸ Matéria disponível em <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331&ori=1> acessado em 18/04/2020

políticas e mesmo promessa de campanha do presidente eleito. Isso colocou o STF em rota de colisão contra Bolsonaro, que chegou a afirmar que o próximo nomeado para a corte deveria ser um ministro “terrivelmente evangélico”²⁹.

O envolvimento de diferentes ministros em decisões no mesmo sentido, bem como a contundência de suas declarações, dão indícios da visão da instância máxima do judiciário brasileiro sobre o tema. A lista de derrotas judiciais das tentativas de censura de temáticas políticas, do gênero e da sexualidade é extensa³⁰. Pensando na relevância que as decisões judiciais têm tido no sentido de garantir e reafirmar legalmente a liberdade de ensinar e de garantir a pluralidade de ensino, farei no início do próximo capítulo um breve balanço de leis e outros dispositivos que orientaram essas decisões, as quais podem servir para nós docentes como amparo e mesmo esperança diante de tal cenário.

Trarei, também, três sequências didáticas para inspirar professores e professoras, com o intuito de mostrar que se, por um lado, a BNCC foi pensada sob a ótica neoliberal do mercado e sua construção foi atravessada pela ascensão de um conjunto de ideias conservadoras e mesmo reacionárias, as quais progressivamente varreram as menções a gênero e sexualidade; por outro lado, existe a possibilidade de nós, docentes de história, resistirmos dentro e a partir da estrutura da nova Base, observando e atendendo a princípios legais maiores que ela como a Constituição Brasileira e a Declaração Universal do Direitos Humanos.

²⁹ Matéria disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/10/bolsonaro-diz-que-vai-indicar-ministro-terrivelmente-evangelico-para-o-stf.ghtml> acessado em 18/04/2020

³⁰ O jornal *Folha de São Paulo* elencou algumas dessas derrotas ainda em 2018, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/bandeira-de-bolsonaro-veto-a-abordagem-de-genero-sofre-derrotas-em-serie-na-justica.shtml> acessado em 18/04/2020

CAPÍTULO 3 – Amparos legais para a liberdade de ensinar e proposta de sequências didáticas sobre gênero e sexualidade no ensino de história

3.1 – Amparos legais ao ensino de gênero e sexualidade

A partir da reflexão sobre minha experiência relatada na introdução dessa dissertação, e possíveis problemas de cerceamento que colegas docentes têm sofrido no exercício de seu trabalho, inicio esse capítulo elencando dispositivos legais que advogam nossa liberdade de ensinar, e a importância desse ensino ser plural e democrático.

A ideia é de que esse conjunto legal sirva para que estejamos mais cientes de nossos direitos e da relevância de tratar de problemáticas relativas às diversidades. É importante lembrar que, como foi visto no capítulo anterior, no que diz respeito à liberdade de ensinar e de trazer discussões sobre gênero e sexualidade para a sala de aula, as decisões judiciais têm estado a nosso favor.

Começo trazendo aspectos do conjunto maior de leis de nosso país, a Constituição Brasileira. Segundo ela, são princípios do ensino no Brasil “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (inciso II); está contemplado como princípio, ainda no artigo 206, “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (inciso III) (Art. 206, BRASIL, 1988). Da mesma forma, o Artigo 220 proíbe qualquer forma de censura, colocando que a “manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.” Dessa forma, ela “veda a censura ao livre pensar [...] É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.” (Art. 220, BRASIL, 1988).

Na competência geral de número 6 da nova Base também está prevista a valorização da diversidade de saberes “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2018).

A legislação igualmente vai na direção da promoção da pluralidade de sujeitos, da igualdade entre todos/as e da erradicação do preconceito. Ainda evocando a

Constituição, essa traz, em seu artigo 3º, que é objetivo fundamental de nossa república “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (Art. 3º, BRASIL, 1988). O Plano Nacional de Educação caminha no mesmo sentido em seu Artigo 2º inciso III, afirmando que são diretrizes da educação brasileira “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e no inciso X complementa destacando “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade” (PNE, 2014). Já a BNCC traz que é um competência geral do ensino brasileiro fazer respeitar e promover “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BNCC, 2018).

Outras indicações sobre os referidos amparos legais para o ensino de gênero e sexualidade nas aulas de história serão feitas antes das sequências didáticas no material apresentado a seguir.

3.2 – Sugestões de sequências didáticas sobre gênero e sexualidade no ensino de História

OBJETIVOS DO MATERIAL

Desde 2015 o Governo Federal vem escrevendo uma base comum nacional para a construção dos currículos. Esse documento tem por objetivo, segundo ele mesmo, “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (BNCC, 2017) . De lá para cá, a BNCC teve 3 versões diferentes, e se passaram três governos.

Em minha pesquisa de mestrado busquei identificar a presença dos conceitos de Gênero e de Sexualidade, em menções diretas, nas diferentes versões da Base. Pude constatar que esses conceitos apareciam timidamente na 1ª versão, ganharam muita força aparecendo em diversas áreas do conhecimento na 2ª versão, e desapareceram por completo na 3ª e última versão.

Como acredito que a educação é espaço de aprender e ensinar a diversidade e a pluralidade de indivíduos e pensamentos, julgo que o ensino que não pense os conceitos de Gênero e Sexualidade é um lugar de aprendizado menos potente e menos transformador da sociedade.

Dessa forma, o objetivo desse material é o de sugerir possibilidades de tratar esses conceitos em sala de aula, amparados pela nova Base; pois embora a BNCC não os mencione diretamente, nela própria há espaço, ou mesmo brechas, para docentes que desejem contemplar essa problemática na sala de aula de história e de ciências humanas. Esse é o objetivo final desse material, servir de inspiração para um olhar mais plural e inclusivo em sala de aula

Sobre a liberdade de ensinar:



Colega professor(a):

Nos é garantido, por diversos dispositivos legais, a liberdade de ensinar. Esse é um Direito fundamental para o ofício docente, sendo uma das prerrogativas mais importantes da educação.

Ensinar para a diversidade, com o pluralismo de ideias e sujeitos também tem destaque nos textos legais

Confira, a seguir, alguns desses dispositivos da legislação brasileira e internacional.

São princípios Constitucionais do Ensino no Brasil	São princípios e fins da Educação Nacional para a LDB	Segundo o PNE, são diretrizes da educação brasileira
<p>Constituição federal Artigo 206</p> <p>a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II);</p> <p>o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (inciso III);</p> <p>Princípio também conhecido como Liberdade de Cátedra</p>	<p>LDB Artigo 3º</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p>	<p>Plano Nacional de Educação, 2014 Artigo 2º inciso III e X</p> <p>a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;</p> <p>a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;</p>

Sobre a liberdade de ensinar:



É Objetivo Fundamental da Constituição	Nossa constituição veda a censura ao livre pensar	A nova BNCC vê como Competência Geral da Educação
<p>Constituição Federal Artigo 3º</p> <p>IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.</p>	<p>Constituição federal Artigo 220</p> <p>Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.</p> <p>§ 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.</p>	<p>BNCC Competências Gerais da Educação Básica</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...] com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.;</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>A Declaração Universal do Direitos Humanos, coloca que</p>		
<p>Todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.</p>		

Aula 1: Sexualidade feminina na Idade Média

RESUMO DA AULA:

Através de uma cantiga medieval, refletir sobre possíveis sexualidades e sociabilidades femininas na Idade média.

A cantiga, em estilo trovadoresco, descreve o que seriam práticas homossexuais entre mulheres.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

Analisar possíveis papéis sociais da mulher na idade média
BNCC (EF06HI19);

Refletir sobre o primeiro gênero literário escrito em língua portuguesa, o trovadorismo;

Conhecer as diferentes manifestações artísticas do medievo, ligadas à cristandade ou não; BNCC (EF06HI18).

OBJETIVOS PRINCIPAIS:

Dar visibilidade a mulheres em um período no qual se pensa, tradicionalmente, apenas o universo masculino;

Tratar de narrativas que contemplem outros sujeitos que não representam a matriz hegemônica
BNCC (EM13CHS102).

Refletir sobre diferentes sexualidades em diferentes períodos históricos.

FICHA TÉCNICA:



DURAÇÃO ESTIMADA: 2 PERÍODOS



ETAPA DE ENSINO: 1º ANO DE ENSINO MÉDIO



MATERIAIS RECOMENDÁVEIS: CÓPIAS EM XEROX; PROJETOR COM SOM.



Etapas da aula:

ETAPA 1:

Contextualização geral e específica da Cantiga "Bailemos nós já todas três", de Airas Nunes; Apresentar a turma o gênero cancionero Cantiga de Amigo.

Dependendo dos recursos disponíveis, pode ser dada uma cópia da letra a cada estudante;

Os alunos e alunas devem ouvir a música enquanto leem a letra, é um procedimento que exige que o vídeo seja exibido duas ou três vezes; Pode ser combinado que na primeira vez vão somente ouvir e na segunda vão ler enquanto a música toca;

Para instigar os e as estudantes e chamar a atenção para o exercício de interpretação, pode ser colocada no quadro ou verbalizada a pergunta "Que interpretações podemos fazer da música?"

ETAPA 3:

Essa é a etapa de estranhamento e interpretação da cantiga;

Cada grupo deve escrever 2 perguntas sobre a música;

As perguntas serão oralizadas e a turma em conjunto, com auxílio docente, deve tentar responder os questionamentos de cada grupo;

Ao final, voltamos a pergunta "Que interpretações podemos fazer da música?"

Discutir as possibilidades e tensionamentos entre literatura e realidade.

Recomenda-se que essa aula aconteça no momento que a professora(o) vá trabalhar aspectos da cultura na Idade Média, conteúdo que tradicionalmente costumamos associar a Igreja Católica. A cantiga pode, nesse sentido, ser apresentada como contraponto, já que trata de temas profanos. É recomendável que a turma já possua conhecimentos a respeito da sociedade do medievo ocidental.

Para uma melhor contextualização há um texto de suporte nesse material.

ETAPA 2:

Dividir a turma em pequenos grupos; distribuir cópias da letra e da tradução da cantiga (presente nesse material); Tocar o vídeo da música, preferencialmente projetado, para que a turma ouça e analise;

A elaboração de questionamentos a essa fonte histórica deve servir de exercício interpretativo histórico e de texto que envolve habilidades desenvolvidas ao longo da disciplina de história, em diferentes períodos formativos;

A compreensão das temáticas da cantigas de amigo, feitas na etapa de contextualização, são importantes para ajudar na interpretação;

As perguntas podem ser oriundas de dúvidas de interpretação da letra ou do período estudado;

O objetivo da criação das perguntas é que parta dos alunos e alunas os questionamentos e a compreensão do tema estudado, mas é indispensável a participação docente para mediar as respostas, sugerir novas questões e apontar caminhos;

Ao final da rodada de perguntas e respostas voltamos para questão dos significados da música; Abre-se um debate sobre os possíveis significados da música e como eles se relacionam com a sociedade do período e com os dias de hoje discutindo sua possibilidade real ou seu caráter ficcional;

Sobre as cantigas do trovadorismo e sobre a Cantiga de Airas Nunes



A cantiga escolhida como fonte histórica a ser analisada nessa aula faz parte de um conjunto maior de cantigas medievais, escritas em galego-português (idioma ancestral do nosso). Foram compostas no século XIII sob o reinado de Afonso X, rei de Castela e Leão, algumas pelo próprio rei, outras por trovadores à seu serviço. As composições são originais, ou - como é o caso da cantiga que privilegiamos aqui - cantigas populares que foram adaptadas para essa coleção.

As cantigas foram compostas como forma de desenvolver a língua vernácula de seu reino, em um momento de guerra de "reconquista" contra os muçulmanos na península ibérica.

Existiam quatro gêneros diferentes dessas cantigas trovadorescas: cantigas de amor, de amigo, de escárnio e de maldizer. A cantiga escolhida "Bailemos nós já todas três", pertence ao gênero Cantiga de amigo, que seria um "registro bem mais popular ou burguês, [...] a voz feminina que os trovadores e jograis fazem cantar nestas composições remete para um universo definido quase sempre pelo corpo erotizado da mulher [...] a jovem enamorada, que canta, por vezes num espaço aberto e natural, o momento da iniciação erótica ao amor." (LOPES, 2011).

Portanto a temática da cantiga se situa no erotismo do cancionero medieval trovadoresco, e nesse caso trata da iniciação sexual entre mulheres. Importante ressaltar que "as cantigas de amigo falam de uma relação amorosa concreta que acontece entre pessoas simples, que vivem no campo. [...] O eu lírico das cantigas de amigo é sempre feminino e representa a voz de uma mulher que manifesta a saudade pela ausência do amigo (namorado ou amante). Como o trovador que compõe essas cantigas é um homem, a adoção de um eu lírico feminino acaba por apresentar, para os membros da corte, aquilo que os compositores consideravam a visão feminina da saudade e do amor." (ABAURRE, 2005).

O conjunto dessas cantigas, sua tradução, interpretação e gravação contemporâneas foram feitas por um projeto da Universidade Nova de Lisboa. O projeto completo pode ser acessado no seguinte link: <http://cantigas.fcsh.unl.pt>

Interpretações da Cantiga "Bailemos nós já todas três"



Alguns versos da cantiga são mais sugestivos e de mais fácil interpretação nos dias de hoje, como

**Se souber amar,
sob essas avelãs floridas
venha dançar!**

Nesses versos, sabendo do teor erótico e de cunho sexual das Cantigas de Amigo, fica claro o convite da amiga que canta para outras "dançarem" juntas, mas faz com um aviso, venha "se souber amar". O verso é repetido diversas vezes na música com algumas pequenas variações. A repetição do verso é algo que, em minhas experiências utilizando essa música em sala de aula, chama atenção para ele e faz com que os alunos e alunas tentem começar a interpretação por aí.

No entanto, a música traz algumas metáforas que nos escapam nos dias de hoje, e essa é mais uma riqueza desse material em sala de aula. Como escreve Robert Darnton: "Quando se percebe que não se está entendendo alguma coisa [...] existe a possibilidade de se descobrir onde captar um sistema estranho de significação, a fim de decifrá-la." (2015, p. 108).

As diversas metáforas com vegetais são a chave para se entender mais da cantiga. Celso Cunha destaca o significado dos ramos floridos, como uma sugestão erótica implícita (CUNHA, 1949). O projeto da UNL sobre as cantigas afirma sobre esse tema: "chamamos a atenção para o facto de as avelaneiras serem árvores associadas, em muitas culturas antigas, a ritos nupciais [...] Chamamos igualmente a atenção do leitor para a (maliciosa) expressão "Por Deus, ai amigas, mentr'al nom fazemos" (Por Deus, ai amigas, mentiras não contamos)"(LOPES, 2011). Revela-se, portanto uma passagem irônica da cantiga, onde as amigas são chamadas ao rito nupcial umas com as outras jurando ser esse "verdadeiro" embora isso seja uma impossibilidade.

Essa interpretações podem servir de baliza para a professora(o) dar pistas a turma;

Interpretações da Cantiga "Bailemos nós já todas três"



Outra questão interessante de comentar, é a respeito da autoria e possibilidade de realização das relações descritas na cantiga.

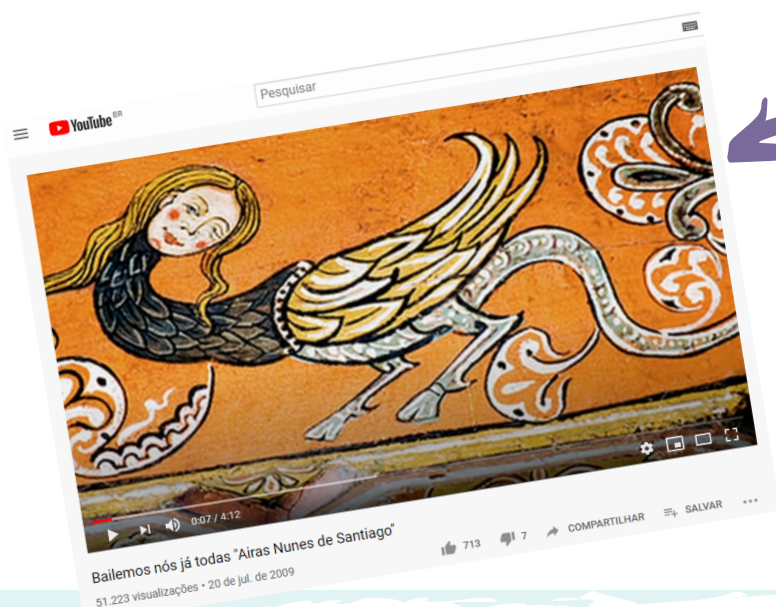
Embora as Cantigas de Amigo tivessem como eu lírico as mulheres, elas eram escritas e, possivelmente, interpretadas, por homens.

A medievalista Danielle Régnier-Bohler nos lembra que uma das abordagens sobre a literatura cortesã medieval vê essa produção cultural "não como reflexo da sociedade, mas como 'seu grito de agonia' [...], pois a literatura parece expressar 'a consciência histórica da época em que foi produzida', as tensões entre a realidade e o ideal". Assim, há a possibilidade dessa literatura cumprir a seguinte função pedagógica: "as mocinhas, as jovens, estão autorizadas a sonhar com os livros, devem saber impor prudentes limites ao sonho do amor cortesão." (RÉGNIER-BOHLER, 2006)

Esse questionamento é muito rico e pode servir como uma espécie de fechamento da aula, na qual a turma teria a possibilidade de opinar sobre a verossimilhança da cantiga ou seu caráter ficcional.

Independentemente das opiniões e conclusões que surgirem o importante é discutir a problemática da sexualidade, suas possibilidades e suas dificuldades em diferentes períodos históricos.

Daqui pode surgir um frutífero debate, onde a(o) docente pode lançar perguntas como "por que isso não possível?", "como podemos comparar essa realidade com os dias de hoje?"; Enfim, participar do debate construindo perguntas de acordo com as discussões da turma;



A cantiga pode ser acessada no youtube no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=nSyO6gb3iPY>



Letra da Cantiga

Cantiga de Airas Nunes, trovador medieval. (galego-português)

Bailemos nós já todas três, ay
amigas,
sô aquestas
avelaneiras frolidas,
e quem for velida, como nós, velidas,
se amigo amar,
sô aquestas avelaneiras frolidas
verrá bailar.

Bailemos nós já todas três, ai
irmanas,
sô aqieste ramo destas avelanas,
e quem for louçana, como nós,
louçanas,
se amigo amar,
sô aqieste ramo destas avelanas
verrá bailar.

Por Deus, ai amigas, mentr'al nom
fazemos
sô aqieste ramo frolido bailemos,
e quem bem parecer, como nós
parecemos,
se amigo amar,
sô aqieste ramo, sol que nós
bailemos,
verrá bailar.

Tradução

Vamos dançar, nós três, ai amigas,
sob estas avelãs floridas.
E quem mais for garrida como
somos garridas,
Se souber amar,
sob essas avelãs floridas
venha dançar!

Vamos agora dançar três juntas, e
irmãs,
sob estes ramos de avelã
E quem for tão galante quanto
nós,
se você souber amar, sob estes
ramos desses avelãs
virá a dançar!

Por Deus, amigas, não contamos
mentiras
Sob esses galhos floridos, nós
dançamos,
e quem bom humor tenha como
nós temos,
se você souber amar
sob estes ramos,
onde dançamos
venha dançar!

Como essa aula se relaciona com a BNCC?



Agora veremos como essa aula se conecta com a BNCC.

Essa aula foi pensada para 1º ano do Ensino Médio, mas há a possibilidade de utilizá-la no Ensino Fundamental, bem como é possível buscar uma interdisciplinaridade com a língua portuguesa no Ensino Médio e Fundamental. Confira na tabela quais Competências e Habilidade da Base estão presentes nessa sequência didática:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Habilidades:

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.



O destaque nessas habilidades é a questão do uso da fonte musical, algo bastante diverso quando tratamos de Idade Média; Além disso, temos o confronto dessa fonte literária com a sociedade do período, propondo perguntas ao documento.



Destaco aqui o esforço da aula em buscar **outros agentes e discursos** alternativos ou "desviantes" da matriz hegemônica da heterossexualidade.

Como essa aula se relaciona com a BNCC?



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO:

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidades:

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



Discutir a sexualidade em diferentes contextos históricos, visa desnaturalizar a ideia da heterossexualidade como algo biológico.

Promover a inclusão, questionando as narrativas históricas mais tradicionais, através da inserção de sujeitos outros.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Habilidades:

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.



Um dos objetivos da aula é valorizar a pluralidade de sujeitos, buscando a eliminação de preconceitos e de atitudes que firam os direitos humanos.

Como essa aula se relaciona com a BNCC?



Possibilidade de trabalhar a aula no Ensino Fundamental:

Habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina de História no 6º ano:

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

Possibilidade de interdisciplinariedade no Ensino Fundamental - Língua Portuguesa:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Possibilidade de interdisciplinariedade no Ensino Médio - Língua Portuguesa:

No campo artístico-literário:

A BNCC privilegia “obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais.”

Habilidades do campo literário-artístico:

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

Referências Bibliográficas:



- ➔ CUNHA, Celso (1949), O cancionero de Joan Zorro. Aspectos lingüísticos. Texto crítico. Glossário, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional.
- ➔ DARNTON, Robert. O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- ➔ LE GOFF, Jacques; SCHMIDT, Jean- Claude (org.). RÉGNIER--BOHLER, Danielle. Amor cortês. In: Dicionário Temático do Ocidente Medieval. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- ➔ LOPES, Graça Videira; FERREIRA, Manuel Pedro et al. (2011-), Cantigas Medievais Galego Portuguesas [base de dados online]. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA. [acessado em 12/07/2020] Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt>>.

Mais informações:

- ➔ Sobre o autor da Cantiga, Airas Nunes:
<https://cantigas.fcsh.unl.pt/autor.asp?cdaut=16&pv=sim>
- ➔ Sobre o autor as Cantigas do Trovadorismo Galego-Português:
<https://cantigas.fcsh.unl.pt/sobreascantigas.asp>
- ➔ Sobre o autor e rei Afonso X:
<https://cantigas.fcsh.unl.pt/autor.asp?cdaut=11&pv=sim>

Aula 2: Inquisição no Brasil Colônia: Moral, Sexualidade e Hierarquia Social

RESUMO DA AULA:

Realizar uma dinâmica em sala de aula que utiliza casos reais de inquiridos acusados de pecados morais pelo Santo Ofício português no Brasil colonial durante os séculos XVI e XVII.

Os (as) estudantes serão levados a compreender que tipo de práticas eram passíveis de penalização, e perceber que as punições atribuídas têm uma relação maior com o status social do denunciado, do que com o pecado cometido.

Serão explorados 8 casos, divididos em 3 tipos de cartas: 1. **Sujeitos**, 2. **Mesas Inquisitoriais** e 3. **Penas e Punições**.

Cada grupo recebe pelo menos 1 carta de cada tipo, cada um de um caso diferente.

A turma deve cooperativamente encontrar as cartas que se relacionam montando a história do inquirido(a) de acordo com as dinâmicas sociais do período.

FICHA TÉCNICA:



DURAÇÃO ESTIMADA: DE 2 A 3 PERÍODOS



ETAPA DE ENSINO: 2º ANO DE ENSINO MÉDIO
E TRABALHAR NO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL



MATERIAIS RECOMENDÁVEIS: IMPRESSÕES
OU CÓPIAS EM XEROX;

OBJETIVOS PRINCIPAIS:

Se trata de um exercício que busca dois objetivos principais:

(1) entender a moral hegemônica como algo variável no tempo, historicizando as práticas homoeróticas em nosso país e as punições e perseguições sofridas por seus praticantes;

(2) servir de mecanismo para uma melhor compreensão da hierarquia social do Brasil colonial e mesmo do Antigo Regime, bem como os privilégios atribuídos a pessoas de diferentes “qualidades” no entendimento de uma sociedade estamental.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

Tratar de narrativas que contemplem outros sujeitos que não representam a matriz hegemônica
BNCC (EM13CHS102);

Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial (EF07HI10).



Etapas da aula:

ETAPA 1:

Contextualização geral da atuação da Inquisição no Brasil colônia e da sociedade colonial.

No total a dinâmica conta com 8 casos inquisitoriais que estão divididos nos três tipos de carta. Cada grupo deve receber uma carta de cada tipo, cada uma referente a um caso diferente.

Agora, cada estudante do grupo deve ler com atenção as cartas que recebeu, consultando as palavras que não conhece no glossário, e tirando dúvidas com o(a) professor(a).

Se a turma for de tamanho reduzido pode-se optar por distribuir mais cartas por grupo, ou mesmo limitar o número de casos utilizados.

ETAPA 3:

A turma coletivamente deve tentar montar os casos encaixando **sujeito + mesa inquisitorial + penas e punições**, da maneira historicamente mais verossímil que conseguirem, respeitando a lógica de punições do Antigo Regime, que variava de acordo com a posição social que o indivíduo ocupa, relacionada com gênero, cor e condição sócio-econômica;

Voluntárias(os) de cada grupo devem ler os casos montados e a turma deve explicar porque os montou dessa maneira;

Abre-se nova discussão, com participação docente, sobre a verossimilhança histórica dos casos montados. O mais importante não é necessariamente montar cada caso "correto", mas sim o exercício de pensar historicamente.

Ler com a turma o texto de apoio anexado nessa aula.

É recomendado que a leitura do texto seja oferecida aos alunos que se voluntariarem para tal. Pensando em facilitar a organização dessa etapa, os parágrafos do texto possuem tamanho equivalente e foram numerados, para que nenhum leitor(a) se perca.

Recomenda-se que essa aula aconteça no momento em que a(o) professora(o) estiver trabalhando colonização portuguesa do Brasil.

ETAPA 2:

Dividir a turma em pequenos grupos; distribuir entre os grupos o material da dinâmica. Cada grupo deve receber, ao menos, uma carta de **Sujeito**, uma carta de **Mesa inquisitorial** e uma carta de **Penas, Punições e Penitências**.

A carta que deve guiar cada grupo é a de **Sujeito**, cada um deve tentar encontrar a **Mesa inquisitorial** e as **Penas, Punições e Penitências** do Sujeito que pegou;

Os grupos devem trocar informações entre si, ler cartas dos outros que lhes pareçam mais pertinentes;

Essa pode ser a parte de mais longa duração da atividade, e cada turma pode criar uma dinâmica própria de circulação das cartas, mas a(o) professora(o) pode sugerir que cada grupo troque uma carta por outra de mesmo tipo com um grupo diferente iniciando assim um mercado de trocas de cartas, com a possibilidade de trocar novamente. Assim, as cartas podem circular por diversos grupos;

O tempo pode variar de turma para turma, no entanto sugiro que após 30 min. se dê mais 5 min. para finalizar a montagem dos casos;

Após a montagem cada grupo oraliza seu caso completo e a turma com auxílio do(a) professor(a) deve discutir a plausibilidade e coerência do caso montado, pensando na lógica do Brasil colonial e do Antigo Regime, sempre retomando o que foi trazido pelo texto inicial e pelos debates despertados por ele.



A Atuação da Inquisição Portuguesa no Brasil Colônia¹



1 A Santa Inquisição foi uma instituição criada ainda na Idade Média com o objetivo de combater heresias contra a Igreja Católica. No entanto, não havia se tornado um tribunal permanente, até 1542, já na chamada Era Moderna. Seu objetivo principal nesse período era se contrapor à Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero no início do mesmo século.

2 Em Portugal, o Tribunal do Santo Ofício, que tinha a responsabilidade de julgar os crimes e pecados cometidos contra a fé católica, tinha como principal alvo de seus inquéritos os *cristãos-novos*. Assim eram chamados judeus convertidos ao cristianismo, que eram sempre suspeitos de ainda manter a religião e costumes judaicos. Também perseguia aqueles indivíduos que agissem fora da moral estabelecida pela Igreja Católica.

3 No Brasil a Inquisição nunca se estabeleceu de maneira permanente, o que fez do país um refúgio para cristãos-novos e outros perseguidos pelo tribunal sacro em Portugal. No entanto, a partir de 1591, a Coroa Portuguesa estabeleceu visitasões do Santo Ofício em sua colônia americana. O Santo Ofício tinha a função de receber denúncias e inquirir os denunciados lhe atribuindo punições e penitências.

4 Depois dos cristãos-novos, o segundo grupo mais perseguido pela Inquisição portuguesa foi o dos *Sodomitas*. Segundo o historiador Geraldo Pieroni, “na lógica inquisitorial, a heresia da sodomia reside na profanação da ordem natural: um só homem e uma só mulher unidos por Deus por meio do sacramento do casamento. A relação sexual entre os esposos, objetivando a procriação é a única prática legítima.”

5 Qualquer prática que desviasse dessa lógica moral poderia ser entendida como heresia, e assim julgada pela Inquisição. A maioria dos sodomitas efetivamente perseguidos foram os homens praticantes de homoerotismo. Havia um vocabulário estigmatizante para definir tais homens: praticantes do ‘pecado *nefando*’ (aquele que não pode ser dito), no jargão inquisitorial; e *somítigos* e *fanchonos*, no vocabulário popular.

6 As penas para *sodomitas* e *nefandos* podiam ser severas, incluindo à condenação a morte na fogueira, penalidade muito aplicada em Portugal, embora nunca tenha sido atribuída no Brasil. Na colônia as sentenças mais comuns foram o *desterramento* (exílio do lugar onde vive, também conhecido como *degredo*) ou sentenciamento às *galés* (trabalho forçado como remeiro nas embarcações ou na construção civil).

7 No entanto, na sociedade de Antigo Regime, as punições eram aplicadas de acordo com a posição social de cada indivíduo, estando relacionadas com a importância de sua família, sua condição sócio-econômica, seu gênero e sua cor, e não foi diferente com as penas da Inquisição. Tinha-se a ideia de julgar diferentes pessoas de qualidades diferentes.

8 Vejamos o exemplo trazido pelo historiador Ronaldo Vainfas, da discriminação flagrante ocorrida no julgamento de Antônio de Aguiar e Marcos Tavares:



A Atuação da Inquisição Portuguesa no Brasil Colônia¹



9 *"Dormiam e brincavam juntos, alternando as posições na cama, de noite e no mato, durante o dia - ficando nesses chamegos por algum tempo, inclusive com outros rapazes. Seis anos depois, confessaram e se acusaram mutuamente ao visitador da Inquisição, que resolveu submete-los a processo. Antônio foi considerado merecedor da graça do perdão. Já com Marcos Tavares, o inquisidor foi menos generoso: prendeu-o; submeteu-o a quatro interrogatórios; inquiriu-o a ponto de lhe arrancar acusações contra a mãe; e finalmente o condenou a ser "açoitado pelas ruas da cidade" e degredado dez anos para Sergipe.*

10 *Onde estava afinal a diferença entre os réus, se ambos eram culpados de idêntico delito nas mesmas circunstâncias? Devemos buscá-la na sociedade: Antônio de Aguiar era branco, filho de senhor de engenho; Marcos Tavares era mameluco, forro, filho ilegítimo de "índia brasileira", e trabalhava na roça de um certo Diogo Cão."*

11 A partir desse exemplo podemos perceber como funcionavam os julgamentos no período, quanto mais alto se estava na escala social - homem, branco, português, rico - maior o grau de privilégios do indivíduos e mais branda suas punições, como o pagamento de multas ou penitências religiosas, como a reza de orações. Quanto mais baixo na hierarquia social - homens pobres, mestiços, mulheres, negros, escravizados - mais vulnerável se estava diante da rigidez das punições. A esses era mais comum penalizações ferrenhas, como açoite público, desterro e mesmo a dureza de servir nas galés, o que para muitos era pior que a morte. Da mesma forma a postura do denunciado influenciava na pena, aqueles que se mostravam arrependidos e tudo confessavam tinham mais chance de pena atenuada, ao passo que réus convictos e reincidentes em suas práticas tinham penas agravadas.



Condenados às galés, Imagem extraída do livro 'Vistas e costumes da cidade e arredores do Rio de Janeiro em 1819-1820', Henry Chamberlain.

¹Texto adaptado a partir das obras:

MOTT, Luiz, Dicionário Biográfico dos Homossexuais da Bahia (Séculos XVI-XIX). Salvador, Editora Grupo Gay da Bahia, 1999.

PIERONI, Geraldo, Os excluídos do Reino: A Inquisição Portuguesa e o degredo para o Brasil-Colônia, Textos de História, v. 5, nº 2 (1997): 23-40.

VAINFAS, Ronaldo, Trópico dos pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil, 2ª edição 1997, editora Nova Fronteira.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). Dicionário do Brasil colonial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Glossário de palavras do Brasil colonial²



Nesse glossário serão apresentadas palavras e expressões utilizadas no período do Brasil colonial. Algumas delas você já conheceu no texto, outras conhecerá nas cartas da atividade. Sempre que vir algo que ainda não conhece pode consultar esse glossário:

Ajuntamento nefando: relações homoeróticas.

Amancebado: Quem vive em concubinato, que vive com alguém, mas não é casado oficialmente;

Cristão-novo: descendente de judeus, batizado e tornado cristão; o mesmo que marrano.

Cristão-Velho: católico que não descendia de judeus ou de cristãos-novos.

Degredo: pena de desterro ou exílio imposta judicialmente em caráter excepcional como punição de um crime grave, constituindo uma forma de banimento. Aquele que sofre a pena de degredo é chamado de degredado.

Heresia: Comportamento contrário ao pregado pelos dogmas da Igreja Católica.

Jimbanda ou **Quimbanda:** Sacerdotes de religião africana, que nas palavras de Antônio de Oliveira Cardonega "são finos feiticeiros (...) e todo o mais gentio os respeita e os não ofendem em coisa alguma (...). Andam sempre de barba raspada, vestidos como mulheres".

Mameluco: indivíduo considerado *mestiço*, normalmente utilizado para filho de branco com indígena.

Negro da terra: expressão corrente no início da colonização para designar os ameríndios, os brasis, os indígenas, em oposição a negro da guiné, que designava africanos.

Nefando: Indigno de se nomear; abominável, execrável, execrando, nefário. **Pecado Nefando:** sodomia, pecado contra a natureza.

Neófito: pagão recém-convertido ao cristianismo; pessoa que vai receber o batismo ou recentemente batizada.

Sodomia: sinônimo de prática sexual entre homens, associada à Sodoma, cidade bíblica próxima ao Mar Morto que teria sido destruída por Javé devido à perversão sexual de seus habitantes.

Somítigo: fórmula popular para sodomita, praticante de homoerotismo, podendo desempenhar o papel de agente (ativo) ou paciente (passivo).

Tibira, tivira ou **tibiro:** termo de origem tupi para designar homossexual passivo, citado por Jean de Léry e encontrado em processos inquisitoriais dos séculos XVI e XVII do Maranhão à Bahia.

²Glossário elaborado a partir da obra:

MOTT, Luiz, Dicionário Biográfico dos Homossexuais da Bahia (Séculos XVI-XIX). Salvador, Editora Grupo Gay da Bahia, 1999.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). Dicionário do Brasil colonial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Sobre as Cartas do Brasil Colônia



A seguir você verá as cartas que compõem a dinâmica. Antes disso, uma breve explicação sobre elas:

1. As cartas tratam de casos reais de inquiridos pelo Tribunal do Santo Ofício português. Os casos foram arquivados na Torre do Tombo em Lisboa. Lá os crimes de sodomia ocupam um lugar diferenciado, foram organizados em um mesmo documento, chamado de **Cadernos Nefandos**.

2. Para fazer a dinâmica os casos foram divididos em três categorias:

Sujeitos: cartas que trazem informações do sujeito inquirido como gênero, cor e ocupação. Essas cartas possuem uma imagem, que embora em sua maioria sejam do período colonial, são apenas ilustrativas, contribuindo na estética da dinâmica.

Mesas Inquisitoriais: São as cartas que trazem a descrição dos casos propriamente ditos. O teor das denúncias, o que foi confessado na inquisição, perguntas dos inquisidores. A maioria delas foram retiradas da citada obra de Luiz Mott (1999), embora duas delas (a 3 e a 5) tenham sido coletadas de Vainfas (1997), e uma delas (a de número 2) da obra de Pieroni (1997).

Penas, Punições e Penitências: Cartas que descrevem as sentenças realizados pelo Santo Ofício a cada um dos sujeitos.

3. Todas as imagens utilizadas na composição das cartas são de domínio público e não acarretam problemas de direitos autorais.

4. Nas **Etapas da aula** sugiro uma dinâmica de montagem coletiva e cooperativa das histórias, mas a(o) professora(o) pode utilizar as cartas criativamente pensando outras atividades ou mesmo jogos mais competitivos.

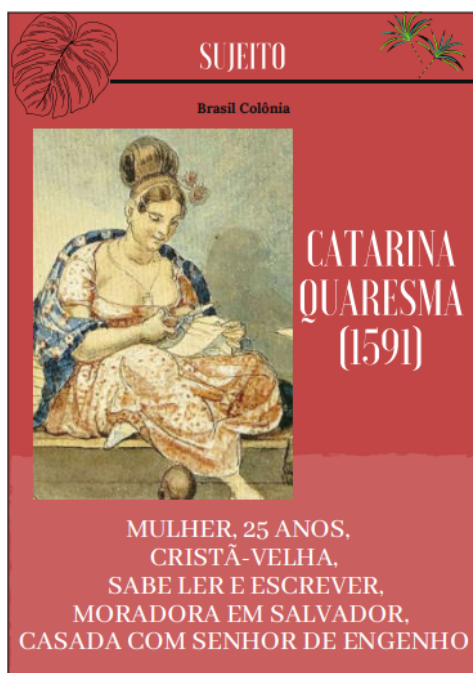


Sobre as Cartas do Brasil Colônia

Sobre a montagem das cartas

Para montar suas cartas o processo é muito simples, basta recortar, com as costas da carta ao lado, dobrar e colar. Como na ilustração abaixo:

Recortar



Dobrar e colar

As costas das cartas também trazem uma imagem histórica. Trata do escudo utilizado pelas inquisições ibéricas. Nele se lê "*Exurge Domine et judica causam tuam.*" Salmo 73 da bíblia escrito em latim, sua tradução seria "*Levantai-vos, ó Deus, e defendei a vossa causa.*"

Sobre as Cartas do Brasil Colônia



**A ordem que monta os casos tais quais eles
ocorreram é a seguinte:**

Sujeito: Diogo Botelho + Mesa Inquisitorial 4 + Pena e Punições VIII.

Sujeito: Joane + Mesa Inquisitorial 3 + Pena e Punições VI.

Sujeito: Francisco de Barros + Mesa Inquisitorial 7 + Pena e Punições V.

Sujeito: André de Freitas Lessa + Mesa Inquisitorial 6 + Pena e Punições VII.

Sujeito: Felipa de Souza + Mesa Inquisitorial 8 + Pena e Punições III.

Sujeito: Antônio (Vitória) + Mesa Inquisitorial 5 + Pena e Punições IV.

Sujeito: Marcos Tavares + Mesa Inquisitorial 2 + Pena e Punições I.

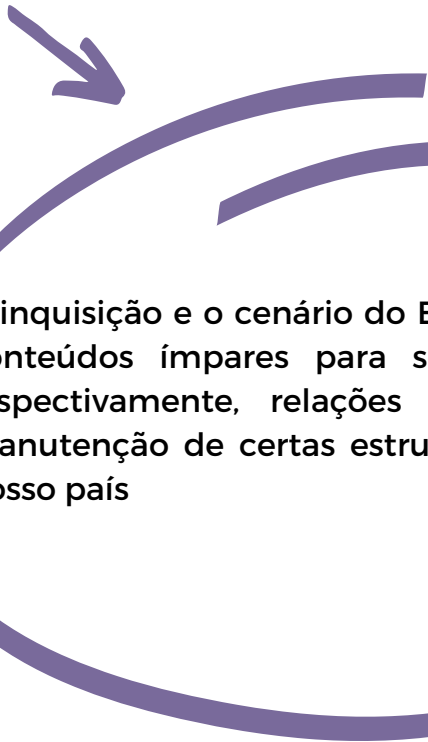
Sujeito: Catarina Quaresma + Mesa Inquisitorial 1 + Pena e Punições II.

Como essa aula se relaciona com a BNCC?



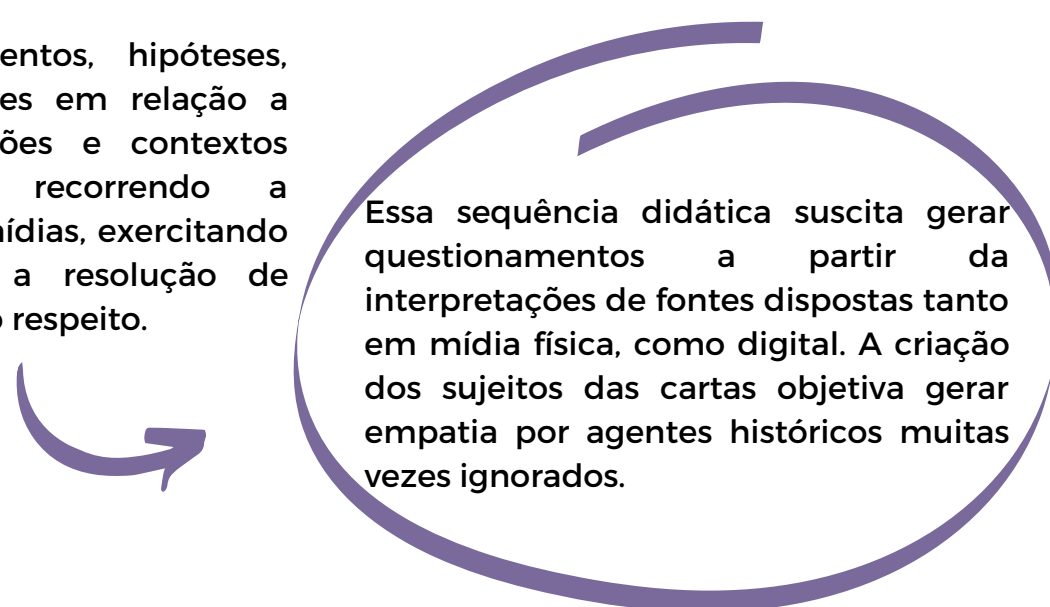
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.



A inquisição e o cenário do Brasil colônia são conteúdos ímpares para se compreender, respectivamente, relações de poder e a manutenção de certas estruturas sociais em nosso país

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.



Essa sequência didática suscita gerar questionamentos a partir da interpretações de fontes dispostas tanto em mídia física, como digital. A criação dos sujeitos das cartas objetiva gerar empatia por agentes históricos muitas vezes ignorados.

Como essa aula se relaciona com a BNCC?



HABILIDADES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (7º ANO):

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico

Como essa aula se relaciona com a BNCC?



Essa aula foi pensada para 2º série do Ensino Médio. Como a nova Base ao tratar de Ensino Médio, diferentemente do Fundamental, não divide as competências e habilidades por série, e elas estão descoladas de um conteúdo mais formal, é possível atingir os mesmos objetivos propostos na primeira sequência didática, com um novo conteúdo, mas também é possível atingir outros como mostro a seguir:

HABILIDADES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

A sequência proposta busca analisar as tensões ocorridas entre sujeito e sociedade, trazendo um grupo heterogêneo de pessoas que possuía tratamento diferente de acordo com sua posição social

Um dos principais objetivos desse material é a luta contra o preconceito. As fontes disponibilizadas para a análise dos(as) alunos(as) buscam desnaturalizar valores e condutas, gerando empatia e promovendo princípios associados aos Direitos Humanos.

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

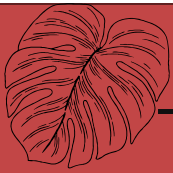
Referências Bibliográficas:



- ➔ MOTT, Luiz, Dicionário Biográfico dos Homossexuais da Bahia (Séculos XVI-XIX). Salvador, Editora Grupo Gay da Bahia, 1999.
- ➔ PIERONI, Geraldo, Os excluídos do Reino: A Inquisição Portuguesa e o degredo para o Brasil-Colônia, Textos de Historia, v. 5, nº 2 (1997): 23-40.
- ➔ VAINFAS, Ronaldo, Trópico dos pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil, 2ª edição 1997, editora Nova Fronteira.
- ➔ VAINFAS, Ronaldo (Org.). Dicionário do Brasil colonial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Mais informações:

- ➔ Dicionário Biográfico dos Homossexuais da Bahia (Séculos XVI-XIX). disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2018/02/3-dicionario-biografico-dos-hxs-da-bahia.pdf>
- ➔ Matéria sobre Felipa de Souza: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53190229>



SUJEITO

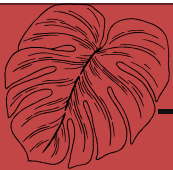


Brasil Colônia



FELIPA DE SOUZA (1591)

COSTUREIRA, NATURAL DE TAVERA, PORTUGAL, 35 ANOS, FILHA DE MANOEL DE SOUZA E FULANA GONÇALVES, CASADA COM FRANCISCO PIRES, PADEIRO, NÃO TEM FILHOS, "GANHA SUA VIDA PELA AGULHA".



SUJEITO



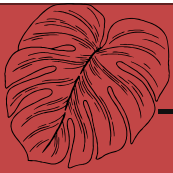
Brasil Colônia



FRANCISCO DE BARROS (1645)

HOMEM 25 ANOS CRISTÃO-NOVO MORADOR DE LISBOA.





SUJEITO

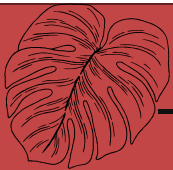
Brasil Colônia



ANDRÉ DE
FREITAS
LESSA

(1592)

HOMEM
SAPATEIRO
32 ANOS
ARTESÃO POBRE



SUJEITO

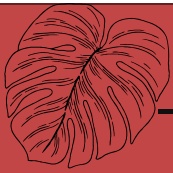
Brasil Colônia



ANTÔNIO
(1556)

NEGRO DE BENIM
35 ANOS
ESCRAVO DE
PAULO MANIQUES.

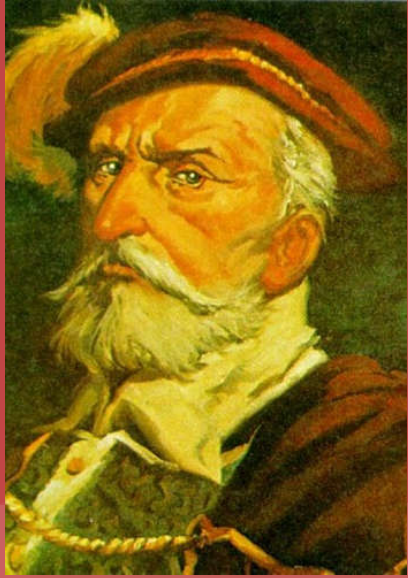




SUJEITO

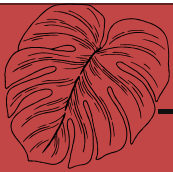


Brasil Colônia



DIOGO BOTELHO (1618)

HOMEM BRANCO
PORTUGUÊS
GOVERNADOR GERAL DO BRASIL
CARGO MAIS ALTO DA COLÔNIA



SUJEITO



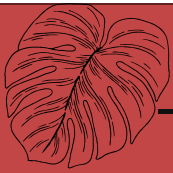
Brasil Colônia



JOANE (1592)

ÍNDIO, 20 ANOS
ESCRAVO DE JOÃO FERNANDES,
MORADOR NA FREGUESIA DE
ITAPARICA, NA ILHA DE MARÉ.





SUJEITO

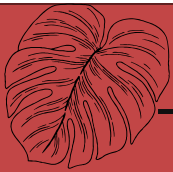


Brasil Colônia



MARCOS TAVARES (1592)

MAMELUCO, 18 ANOS
CRIADO NA CASA DE PERO D'AGUIAR
D'ALTRO E DE SUA MULHER
CUSTÓDIA DE FARIA, EM MATOIM.



SUJEITO



Brasil Colônia



CATARINA QUARESMA (1591)

MULHER, 25 ANOS,
CRISTÃ-VELHA,
SABE LER E ESCREVER,
MORADORA EM SALVADOR,
CASADA COM SENHOR DE ENGENHO



Mesa Inquisitorial nº1

"Denunciada na Primeira Visitação, em 26 de outubro de 1592 por Ana Cunha. Um ano depois é chamada à Mesa Inquisitorial. Perguntada se tinha algo a confessar, respondeu não ter culpas. Perguntou então o Visitador Heitor Furtado de Mendonça se não viu no Auto Público realizado recente na Sé, 'algum caso que se sentia culpada?'

Respondeu negativamente, acrescentando já ter confessado a um padre, que há 7 ou 8 anos, em Itaparica, certa vez sua hóspede e comadre Ana Cunha numa rede, 'apalpou-lhe as pernas e abraçada, a apertou muito consigo barriga com barriga'.

É chamada no dia seguinte à Mesa Inquisitorial, sendo admoestada que fizesse confissão interior e penitência de suas culpas. Negou qualquer relação lésbica quando menina em Ilhéus, relatando nunca ter tratado deste assunto com Ana da Cunha."



Mesa Inquisitorial nº2

"Segundo se lê em seu processo, por volta de 1586 manteve dezenas de relações sodomíticas com os filhos de seus protetores, Bastião e Antônio Aguiar.

Foi preso por ordem do Visitador. Em sua confissão, em 3 de julho de 1593, declarou ter fornicado mais de quinze vezes com Antônio Aguiar, enquanto com Bastião Aguiar não se lembra pois somitigavam atrás da cama ou quando iam 'passarinhar no mato', aí praticavam sodomia."



Mesa Inquisitorial nº3

"É fama geral entre índios e negros, e assim o dizem todos eles corrente e publicamente, que ele é tibiuro, que quer dizer somítigo, e que faz o dito pecado com muitos outros, usando de fêmea.

Especialmente faz o pecado nefando com Constantino, também do Brasil, escravo de Gaspar Lobo, morador na Maré, estando particularmente amancebados como se foram homem com mulher.

Foi denunciante Luíza Fernandes, cristã-velha, casada."



Mesa Inquisitorial nº4

"Promovia verdadeiras orgias no palácio do governo, cometendo nefandices de todo o tipo. Dessas festas palacianas participavam desde funcionários da administração pública até criados, pajens e filhos de guardas, uns por vontade própria, atendendo aos convites do governador-geral, outros obrigados pelo homem mais poderoso da colônia.

Muitas vezes gostava apenas de assistir, obrigando homens a deitarem em sua cama "para se provocar e incitar" ao nefando, o que de fato fazia com dois ou três fanchonos.

Presenteava seus convidados com banquetes e bons vinhos, além disso, muitos se entregavam a nefandice nessas festas em busca de maior prestígio junto aos poderosos."



Mesa Inquisitorial nº5

"Era uma figura imponente: grande de corpo, sem barba, muito negro. Recusava-se a usar "o vestido de homem que lhe dava seu senhor", preferindo "trazer um pano cingido com as pontas por diante", a maneira dos jimbandas do Congo, que, segundo o principal acusador, homem versado em costumes africanos, era o traje utilizado pelos somítigos pacientes em terras guineenses e congolezas.

Durante o dia vestia-se como um jimbanda, mas ao cair da noite assumia por inteiro a figura de mulher, transformando-se na "negra Vitória". Ficava muito irritada se lhe chamasse de homem, correndo à pedradas quem o fazia.

Fazia concorrência às "mulheres da vida" da Ribeira, e quando essas lhe perguntaram na rua: "Por que chama os homens se és negro? Ele disse: Sou negra e não negro!" Foi descoberto por um cliente que ao perceber sua natureza o denunciou. Como não falava português foi necessário um interprete africano para se fazer entender pelos inquisidores."



Mesa Inquisitorial nº6

"Morava em Olinda no fim do século XVI, onde era constante ver em sua oficina, a entrada e saída de dezenas de moços e rapazes que ele atraía a troco de pão, vinho e quinquilharias...

Parecia chefiar uma camarilha de fanchonos, ou podia-se dizer que o local era um núcleo de homossexuais que viviam quase 'em família', sodomizando-se uns aos outros.

Para quem viesse a sua oficina se entregar às nefandices, prometia sapatos - oferta generosíssima numa sociedade onde a maioria andava descalça - mas segundo 'o Pereira', seu amante, 'nunca lhe dera nada'."



Mesa Inquisitorial nº7

"Era um dos criados de Dom Henrique da Silveira, nobre português que vivia fora das portas da Santa Casa em uma travessa que ha defronte da casa do Conde Castanheda.

Tinha 25 anos e era um rapaz bem aparentado: "baixo de corpo e barba loira". Denunciado por Dom Álvaro Manuel de Noronha, moço nobre de 23 anos que declarou aos inquisidores de Lisboa que estando ele na casa de Dom Henrique da Silveira, 'cometeu e consumou o abominável pecado de sodomia *contra naturam*' com o acusado.

Confessou seus pecados, mas depois voltou atrás, revogando sua confissão."



Mesa Inquisitorial nº8

" Presa na Primeira Visitação, em 18 de dezembro de 1591, confessou que pelo ano de 1583, em Salvador, "enamorou e se afeiçoou" por Maria Peralta. Dormindo na mesma cama, de porta fechada "ambas cumprindo como costuma cumprir a mulher estando o homem no ato carnal". Também com Maria Lourença, mulher do caldeireiro morador na porta da cidade, teve diversos ajuntamentos.

Pelo meados de 1590, após enviar algumas cartas e recados de amor a Paula de Siqueira, mulher do contador Antônio de Faria, um dia lhe deu um abraço e beijo "com tenção desonesta". Ficaram juntas ambas e depois Paula de Siqueira levou-a para sua casa e antes do jantar, se deitaram na cama [...] Com a mulher de um ferreiro, Ana Fiel, sua vizinha, trocou um abraço e beijo em afeição desonesta,

Terminou sua confissão não demonstrando arrependimento e afrontando a mesa inquisitorial, declarando que "todos esses ajuntamentos lhe causaram grande amor e afeição carnal, pois se afeiçoava com as ditas mulheres..."



Penas, Punições e Penitências I

" Quando da análise deste caso, a Mesa Inquisitorial ponderou que apesar de ter consumado por mais de quinze vezes o pecado nefando, "e em consideração de ser mestiço", o inquirido confessou e se arrependeu. Em vez de ser condenado à morte na fogueira , "usando de misericórdia o relevam das penas de direito", recebendo as seguintes punições:

(1) foi conduzido ao Auto Público na Sé da Bahia, vestindo apenas uma túnica, cingido com uma corda, descalço, trazendo acesa uma vela na mão. Ali, ostentando todos aqueles símbolos humilhantes "em presença do Senhor Inquisidor e seus assessores, de muitos religiosos, e muita gente do povo, teve seus nefandos pecados proclamados";

(2) No dia seguinte, foi açoitado publicamente, pelas principais ruelas de Salvador, degredado em seguida para a recém fundada cidade de São Cristóvão, em Sergipe;

(3) ficando ainda com o encargo de pagar \$738 réis pelas custas processuais."



Penas, Punições e Penitências II

"Por ter voltado atrás e negado a confissão anterior, mas considerando o fato de a mulher se 'pessoa de alta condição naquele país', Aos 18 de agosto de 1593 o Visitador despachou a Sentença:

(1) Que pague 10 mil réis para as despesas do Santo Ofício;

(2) Cumpra as penitências espirituais: confessar, comungar e rezar nove rosários e três salmos penitenciais e pague às custas do processo."



Penas, Punições e Penitências III

" Sua pena foi a maior dor e humilhação em toda sua vida:

(1) retirada da Casa da Inquisição, onde vestida simplesmente com uma túnica branca, descalça, com uma vela na mão, de frente à Mesa Inquisitorial e de algumas autoridades religiosas, ouviu sua ignóbil sentença.

(2) Foi açoitada publicamente pelas principais ruas do centro de Salvador, enquanto o Ouvidor lia o pregão: "justiça que o manda fazer a Mesa da Santa Inquisição: manda açoitar esta mulher por fazer muitas vezes o pecado nefando de sodomia com mulheres, useira e costumeira a namorar mulheres. E que seja degredada para todo o sempre para fora desta capitania."

(3) Teve ainda de pagar \$992 réis com às custas processuais.



Penas, Punições e Penitências IV

Sem muitas delongas o inquisidor condenou:

"(1) Condenado ao trabalho perpétuo nas Galés d'el Rei, servindo como remeiro. Deve trabalhar acorrentado."



Penas, Punições e Penitências V

"Já havia estado antes frente à mesa do inquisidor por outras questões que não eram referentes à moral.

No dia 27 de maio de 1645 foi condenado a três anos de degredo para o Brasil, mas antes foi torturado por ter revogado suas confissões diante da Mesa do Santo Ofício."



Penas, Punições e Penitências VI

"O inquisidor profere a seguinte declaração: O acusado é bruto, selvagem, "falta de instrução e cultura", como haveria esse ignorante *neófito* de conhecer os sacramentos? Como haveria de "abjurar de leve suspeita na fé", se lhe faltava os rudimentos da doutrina católica? Não, o Santo Ofício se recusa a processá-lo e recomenda a Igreja que o instruisse antes nos mistérios da fé e nos sacramentos "necessários à salvação de sua alma. "



Penas, Punições e Penitências VII

" Por comandar uma verdadeira trupe de *fanchonos* em terras pernambucanas, agindo contra Deus e contra a natureza o acusado

(1) Foi condenado a remar 10 anos nas galés. "



Penas, Punições e Penitências VIII

"Devido a qualidade do acusado que é 'homem bom' desse país, tendo contribuído para a administração e funcionamento dessa colônia, o tribunal entende que deve retirar o processo".



Aula 3: Regenerificando a II Guerra Mundial

RESUMO DA AULA:

Atividade de leitura e problematização sobre as narrativas da II Guerra Mundial. Será oferecido um texto que discute a formação de masculinidades e sua relação com o contexto de guerra.

As (os) estudantes devem ler seu material didático regular (livro, apostila, etc.), analisando o quão essa narrativa é construída sob um ponto de vista masculino.

Logo após, serão distribuídos para a turma trechos da obra "A guerra não tem rosto de mulher" e imagens do período, com o objetivo de debater a complexidade e intensidade da participação feminina no conflito, bem como sua invisibilidade nas narrativas mais tradicionais sobre a II G.M.

Estarão disponíveis 11 documentos, contendo trechos de entrevistas, fotografias e pôsteres.

OBJETIVOS PRINCIPAIS:

(1) Tornar narrativas históricas tradicionais mais plurais, diversas e complexas;

(2) Exercitar habilidades de escrita e reescrita da história, analisando criticamente textos

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

Cumprir com o terceiro procedimento básico de História para o Ensino fundamental, segundo a BNCC, que deve ser obtido:

"Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias."

FICHA TÉCNICA:



DURAÇÃO ESTIMADA: DE 3 A 4 PERÍODOS

ETAPA DE ENSINO: 3º ANO DE ENSINO



MÉDIO/ 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.



MATERIAIS RECOMENDÁVEIS: IMPRESSÕES OU CÓPIAS EM XEROX;



Etapas da aula:

ETAPA 1:

Problematização sobre a formação de masculinidades na sociedade ocidental e sua relação com a guerra (KIMMEL)

Ler com a turma o texto de apoio anexado nessa aula; É recomendado que a leitura do texto seja oferecida aos(as) alunos(as) que se voluntariarem para tal. Pensando em facilitar a organização dessa etapa, os parágrafos do texto possuem tamanho equivalente e foram numerados, para que nenhum leitor(a) se perca,

Recomenda-se que essa aula aconteça no momento que a professora(o) estiver trabalhando II Guerra Mundial.

As (os) estudantes devem fazer a leitura de seu material, mais especificamente o capítulo que trata da II Guerra Mundial. Durante a leitura devem destacar trechos da narrativa que expressem a masculinidade de sua escrita. Importante também chamar a atenção da turma para a forma como aparece a participação feminina e para as ausências, que talvez seja um ponto marcante do material.

ETAPA 2:

Leitura do material regular utilizado pela escola, como livro didático, apostila, etc. (caso a escola não possua material, a professor(a) pode trazer um texto ou mesmo um vídeo de sua escolha que reflita uma narrativa mais tradicional do conflito).

ETAPA 3:

Será distribuído para a turma trechos da obra "A guerra não tem rosto de mulher", livro de entrevistas com mulheres que participaram do conflito; Bem como imagens do período, como fotografia e cartazes.

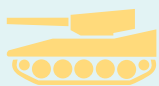
A leitura de cada trecho e a análise das imagens podem ser feitas em duplas ou trios (dependendo do tamanho da turma). Logo após o grupo ter lido seu trecho, deve trocá-lo com outro grupo; Outra opção é que os grupos leiam em voz alta? para a turma os trechos que estão com eles, o importante é que todos e todas na sala de aula tenham conhecimento da maior parte dos casos distribuídos no trechos.

A turma pode ser dividida em pequenos grupos e cada grupo ficar responsável por um trecho ou página. É interessante destacar a importância de perceber o quão visível estão as mulheres nessa narrativa. Pode ser estimuladas alterações no texto que parecem pequenas, mas que são significativas, como repensar pronomes utilizados no universal masculino.

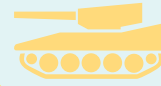
ETAPA 4:

Regenerificando a II Guerra Mundial. Após as reflexões trazidas pelo texto e pelos documentos analisados, a proposta de atividade é que as(os) estudantes examinem seu material didático e proponham alterações em sua narrativa, visando torná-la mais plural.

A proposta se apresenta mesmo como um exercício de reflexão, e ao final pode ser feita a leitura em voz alta das modificações propostas ao material.



A guerra não tem rosto de mulher?¹



1 São muito populares filmes e documentários que tratam da II Guerra Mundial, segundo a revista Rolling Stones esse foi o conflito mais retratado na história do cinema. Muitas dessas obras são centradas nas batalhas e no combate armado travado por homens fardados que lutam por sua pátria e protagonizam a obra.

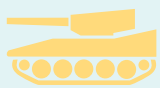
2 Tanto nas produções hollywoodianas, quanto em outras narrativas, a imagem da II Guerra é associada à figura masculina. As mulheres acabam por aparecer pouco e muitas vezes em papéis secundários. Você já reparou como as mulheres aparecem em seu material didático no capítulo que trata da segunda grande guerra?

3 A própria construção da ideia do que é ser masculino passa pelas narrativas dos conflitos armados. Segundo o sociólogo Michael Kimmel um padrão comum de prova da masculinidade seria justamente a fuga dos homens para guerra, para um ambiente onde sua masculinidade seria comprovada no confronto com outros homens.

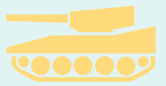
4 Assim, as próprias narrativas de guerra podem servir como expressão da masculinidade, enfatizando o papel dos homens em batalha, ligando a visão de heroísmo nacional e esforço patriótico à figura masculina.

5 A autora ucraniana Svetlana Aleksievitch mostra em sua obra a participação feminina na II G.M. Em seu livro "A guerra não tem rosto de mulher", a escritora busca entrevistar mulheres soviéticas que participaram do conflito, complexificando o papel das mulheres nele.

6 As entrevistadas exerceram diversas funções, desde aquelas que estavam à época associadas à figura feminina - como enfermeira - até posições entendidas como masculinas - como soldadas e comandantes.



A guerra não tem rosto de mulher?¹



Um aspecto importante ressaltado por Svetlana é o de que “No Exército soviético lutaram aproximadamente 1 milhão de mulheres. Elas dominavam todas as especialidades militares, inclusive as mais ‘masculinas’. Surgiu até um problema linguístico: as palavras ‘tanquista’, ‘soldado de infantaria’, ‘atirador de fuzil’, até aquela época, não tinham gênero feminino, porque mulheres nunca tinham feito esse trabalho. O feminino dessas palavras nasceu lá, na Guerra...”

No entanto, ainda que essa participação de mulheres tenha sido expressiva no exército soviético (um dos mais numerosos da Guerra) e presente em outros países, como nos mostra as imagens que veremos a seguir, grande parte das narrativas da disputa seguem quase que exclusivamente masculinas.

Depois das reflexões apontadas pelo texto, você topa o desafio de analisar nosso material didático?



As franco-atiradoras soviéticas Kiseliova, Bulatova, Morozova e um colega em 1944.

¹Bibliografia para a criação do texto:

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *A guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CONNELL, Robert W., e MESSERSCHMIDT, James W., *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*, Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.

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



Os materiais didáticos: exemplos

Como exemplo de material didático separei dois livros de 3º série de ensino médio de duas editoras de grande circulação no segmento: FTD e Positivo.



Excluindo o caso inglês, as forças nazistas conseguiram importantes vitórias, o que animou Mussolini, até então neutro, a aderir ao conflito. Hitler visitou Roma e selou aliança com a Itália, em uma triunfal celebração coletiva e pública, bem ao gosto dos regimes fascistas. Abriu-se uma nova frente do Eixo no Mediterrâneo.

A Itália iniciou suas incursões no Norte da África, porém Mussolini não conseguiu vencer a resistência inglesa, que defendeu a região, e acabou recorrendo a Hitler. A Afrika Korps, um conjunto de forças alemão liderado pelo general Erwin Rommel (1891-1944), tomou posse de grande parte do Norte Africano.

Em 1941, a Alemanha ocupou a Grécia e a região dos Balcãs; em seguida, submeteu os governos da Romênia, da Bulgária e da Hungria. Dessa forma, Hitler sentiu confiança para realizar o seu mais esperado sonho nazista: invadir a URSS.

Mulheres pilotos da RAF britânica durante a Segunda Guerra Mundial. Foto de 1939.

Cartaz soviético, de 1941, afirmando que os nazistas, por tentar invadir o território russo, teriam o mesmo destino de Napoleão Bonaparte. "Napoleão sofreu uma derrota. Isso também acontecerá com o arrogante Hitler!".

O ataque à URSS

Com o desejo de destruir o socialismo no mundo e de obter o petróleo e manganês soviéticos para sua indústria bélica, Hitler ordenou o ataque à URSS por meio da Operação Barbarossa. Para esse ataque, o governo nazista preparou mais de 4 milhões de soldados, além de quase 3.000 tanques e 5.000 aviões. Em Moscou, mesmo tendo sido avisado pela espionagem soviética, Stalin não acreditou no descumprimento de Hitler ao Pacto de Não Agressão.



No livro da FTD são 10 páginas dedicadas à II Guerra Mundial e há apenas uma menção à participação feminina, que se resume a uma imagem e à legenda dela sem maiores problematizações



Os materiais didáticos: exemplos

Como exemplo de material didático separei dois livros de 3º série de ensino médio de duas editoras de grande circulação no segmento: FTD e Positivo.

Ano de 1941

Em 1941, o panorama geral do conflito começou a mudar. A entrada das potências Estados Unidos e URSS alterou as relações de poder entre o Bloco do Eixo e o dos Aliados.

A entrada dos Estados Unidos no conflito ocorreu em virtude do ataque japonês à base naval estadunidense de Pearl Harbor, no Havaí, em 7 de dezembro de 1941.

Em 22 junho de 1941, teve início a estratégia de guerra denominada Operação Barbarossa, que consistiu no avanço das tropas alemãs sobre a URSS, quebrando o Pacto de não Agressão firmado entre Hitler e Stalin em 1939. Para os historiadores soviéticos, a invasão já era esperada e os soviéticos estavam preparados.



Outras versões

Leia o fragmento e observe o mapa.

Na primavera de 1941, as tropas alemãs começaram a se reunir para um ataque à Rússia. Apesar das mensagens que afluíam das mais variadas fontes de informação ao redor do mundo, e da convicção daqueles que estavam ao redor de Stalin, o líder comunista se recusava a acreditar nos relatórios que confirmavam os propósitos de Hitler. Pressionado por seus generais, autorizou em maio a convocação de 500 mil reservistas. Ainda assim, quando informado a respeito dos voos de reconhecimento realizados pelos alemães, comentou: “Não estou certo que Hitler saiba desses voos.” No início de junho, chegou à sua mesa um relatório produzido por Richard Sorge, um espião soviético que se fazia passar por jornalista alemão em Tóquio. No texto, o autor informava inclusive a data da invasão: 22 de junho. Stalin, porém, se recusou a acreditar que aquilo se concretizaria. Em 14 de junho, determinou que a agência de notícias Tass divulgasse a seguinte declaração: “A Alemanha está cumprindo os termos do pacto de não agressão tão meticulosamente quanto a URSS, e, portanto, os rumores sobre a intenção alemã de violar esse tratado e atacar a URSS são infundados.” Na noite de 21 de junho, foram colocados sobre a mesa de Stalin os relatórios de desertores alemães que arriscaram a vida para atravessar a fronteira com a Rússia, nos quais se afirmava claramente que a invasão estava marcada para o dia seguinte; ainda assim Stalin não reagiu.

BUTLER, Susan (Org.). *Prezado senhor Stalin: os bastidores da Segunda Guerra Mundial na correspondência completa entre Roosevelt e Stalin*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 53.



No livro do sistema Positivo de ensino são 12 páginas dedicadas à II Guerra Mundial, não há menção alguma à participação das mulheres no conflito, mesmo em terrenos bastante propícios para a questão, como na resistência soviética.

Sobre a participação das mulheres nas guerras

A II Guerra Mundial não foi a primeira nem a única a ter participação feminina. Svetlana Aleksievitch, busca fazer um breve apanhado da história das mulheres nas guerras.¹

“Quando as mulheres entraram para o Exército pela primeira vez na história?”

“Já no século IV a.C., em Atenas e em Esparta, havia mulheres lutando nas tropas gregas. Depois, elas participaram das campanhas de Alexandre, o Grande.

O historiador russo Nikolai Karamzin escreveu sobre nossos antepassados:

‘As eslavas às vezes iam para a guerra com seus pais e maridos, sem temer a morte: assim, no cerco a Constantinopla em 626, os gregos encontraram vários cadáveres de mulheres entre os eslavos mortos. Uma mãe, ao educar o filho, preparava-o para ser um guerreiro.’”

“E na Idade Moderna?”

“Primeiro, na Inglaterra; nos anos de 1560 a 1650 começaram a se formar hospitais militares em que mulheres-soldados serviam.”

“O que aconteceu no século XX?”

“No começo do século... Na Primeira Guerra Mundial, na Inglaterra, já aceitavam mulheres na Força Aérea Real; foram formados um Corpo Auxiliar Real e uma Legião Feminina de Transporte Rodoviário: eram 100 mil pessoas.

“Na Rússia, na Alemanha e na França, muitas mulheres também começaram a servir em hospitais militares e em trens-enfermarias.

“Mas, na Segunda Guerra Mundial, o mundo foi testemunha do fenômeno feminino. Em muitos países, as mulheres serviram em todas as forças armadas: nas tropas inglesas eram 225 mil; nas americanas, 450, 500 mil; nas alemãs, 500 mil...“No Exército soviético lutaram aproximadamente 1 milhão de mulheres.

De uma conversa com um historiador.

¹Texto retirado da obra "A guerra não tem rosto de mulher", a ideia desse texto é servir de suplemento docente, mas nada impede de também ser utilizado com estudantes.



Documento 1



“Nos condecoravam com umas medalhas pequenas...”

“Não tenho grandes condecorações, só medalhas. Não sei se você vai se interessar pela minha vida, mas queria contá-la para alguém...”

V. Voronova, telefonista

“Eu e meu marido morávamos no extremo norte, em Magadan. Meu marido era motorista, e eu fiscal. Assim que começou a guerra, nós dois pedimos para ir para o front. Responderam: continuem trabalhando onde precisam de vocês. Na época, mandamos um telegrama para o camarada Stálin, dizendo que estávamos contribuindo com 50 mil rublos (naquela época era muito dinheiro, era tudo o que tínhamos) para a construção de um tanque e que desejávamos ir para o front. Recebemos um agradecimento do governo. E em 1943 eu e meu marido fomos mandados para a Escola Técnica de Tanques de Tcheliábinsk, onde nos formamos como alunos externos.

Lá, recebemos um tanque. Nós dois éramos condutores-chefes, mas no tanque só pode haver um condutor. Os comandantes decidiram me designar comandante de um tanque IS-122, e meu marido condutor. E assim chegamos à Alemanha. Nós dois fomos feridos. Temos condecorações.

Não eram poucas as mulheres tanquistas em tanques médios, mas em um tanque pesado eu era a única. Às vezes penso em pedir que algum escritor registre minha vida. Eu mesma não consigo fazer isso do jeito certo...”

A. Boikó, segundo-tenente, tanquista



Documento 2



“Eu vim do fim do mundo...”

“Sou da Sibéria... O que me levou a ir para o front, eu, uma moça da distante Sibéria? Do fim do mundo, como dizem. Um jornalista francês fez essa pergunta sobre o fim do mundo para mim em um encontro. Foi em um museu, ele estava me observando fixamente, até comecei a ficar acanhada. O que queria? Por que olhava para mim daquele jeito? No fim, se aproximou e, com a ajuda de um tradutor, perguntou se a sra. Tchudáieva não daria uma entrevista. Claro, fiquei agitada. Pensei: mas o que ele quer? Ele me escutou aqui no museu? Porém, pelo visto, não estava interessado nisso. A primeira coisa que ouvi foi um elogio: ‘A senhora parece tão jovem hoje em dia... Como pode ter ido para a guerra?’. Respondi: ‘Isso é prova de que, como o senhor entende, fomos para o front muito jovens’. Mas ele estava preocupado com outra coisa: como eu tinha saído da Sibéria e ido parar no front — é o fim do mundo! ‘Não’, adivinhei, ‘pelo visto o senhor está preocupado em saber se houve convocação completa entre nós, e por que fui parar no front em idade escolar.’ Então ele balançou a cabeça, dizendo que sim. ‘Certo’, falei, ‘vou responder a essa pergunta.’ Conteí a ele toda a minha vida, como estou contando para você agora. Ele chorou... O francês chorou... No fim, admitiu: ‘Sra. Tchudáieva, não se ofenda. Para nós, franceses, a Primeira Guerra Mundial foi um abalo mais forte do que a Segunda Guerra. Nós nos lembramos: há túmulos e monumentos em todo lugar. Mas sabemos pouco a respeito de vocês. Hoje em dia, muitos acham que os Estados Unidos derrotaram Hitler sozinhos, especialmente os jovens. Do preço que os soviéticos pagaram pela vitória — 20 milhões de vidas humanas em quatro anos — não se sabe muito. Do sofrimento de seu país. É desmedido. Obrigado, a senhora comoveu meu coração’.

[...]

meu avô foi presidente do soviete rural. Deram estricnina a ele, puseram na água. Guardo uma fotografia do enterro. Sobre o caixão, colocaram um pano onde se lia: ‘Morto pelas mãos de um inimigo da classe’.

Meu pai era um herói da guerra civil, comandante do trem blindado que atuou contra a rebelião do corpo do Exército tchecoslovaco. Em 1931, ele foi condecorado com a Ordem da Estrela Vermelha.

E eu por acaso ia conseguir ficar sentada, indiferente, quando o inimigo invadiu de novo minha terra, se eu cresci numa família dessas, com um pai desses? Tenho o sangue dele.

Valentina Pávlovna tchudáieva, sargento, comandante de canhão antiaéreo



Documento 3



“Éramos necessários soldados... Mas também queríamos ser bonitas...”

“Passei a guerra toda sorrindo... Achava que devia sorrir o máximo possível, porque uma mulher deve iluminar. Antes de ser mandada para o front, um velho professor nos ensinava: ‘Vocês devem dizer a cada paciente que o ama. O seu remédio mais potente é o amor. O amor preserva, dá forças para sobreviver’. O ferido estava chorando de tanta dor, e você dizia para ele: ‘Ah, meu queridinho. Ah, meu benzinho...’. ‘Você me ama, irmãzinha?’ (Eles chamavam todas nós, jovens, de irmãzinhas.) ‘Claro, amo. Só se recupere logo.’ Eles podiam se ofender, xingar, mas nós, nunca. Por uma palavra grosseira éramos punidas até com a prisão. Era difícil... Claro, era difícil... Até subir no veículo de saia quando só havia homens em volta. Os caminhões eram altos, uns veículos médicos especiais. Vá se enfiar lá no alto! Tente...”

*Vera Vladímirovna Cheváldicheva, primeiro-tenente,
cirurgiã*

“Sinto que vivi duas vidas: uma de homem e outra de mulher...”

Quando fui para a Escola de Guerra, imediatamente me vi sob disciplina militar: nos exercícios, nas filas, no quartel, tudo seguia o regulamento. Não existia nenhuma condescendência por sermos garotas. Sempre escutávamos: ‘Quietas!’, ‘Olha a conversa!’. À noite, tínhamos vontade de sentar, bordar um pouco... Lembrar de coisas de mulher... Não permitiam de jeito nenhum. Mas tínhamos ficado sem casa, sem os afazeres domésticos, e parecia que não éramos nós mesmas. Só tínhamos uma hora de descanso: ficávamos no quarto de Lênin,* escrevíamos cartas, podíamos ficar à vontade, conversar. Mas sem risos nem gritos altos: isso não era permitido.”

*Stanislava Pietróvna Vólkova, segundo-subtenente,
comandante do pelotão de sapadores*



Documento 4



“Senhoritas! Vocês sabem que um comandante de pelotão de sapadores¹ só vive dois meses...”

“Antes da guerra eu e uma amiga nos formamos na universidade, e durante a guerra fomos para a escola de sapadores. Fomos para o front já como oficiais... Segundos-tenentes... Fomos recebidas assim: ‘Muito bem, meninas! Que bom que vieram, meninas. Não vamos mandá-las para lugar nenhum. Vocês ficam conosco no estado-maior’. Foi assim que nos receberam no estado-maior dos engenheiros do Exército. Demos meia-volta e fomos procurar o comandante do front, Málinski. [...]”

‘Fomos mandadas como comandantes do pelotão de sapadores, e querem nos deixar no estado-maior. Mas vamos brigar para ser apenas comandantes do pelotão de sapadores e atuar apenas na linha de frente.’

Então aquele oficial novamente nos levou para o estado-maior dos engenheiros do Exército. E eles todos passaram muito tempo falando, juntou-se uma casa inteira de gente; cada um aconselhava, alguns também riam. Mas nós insistíamos, nos defendíamos, dizíamos que tínhamos um encaminhamento e deveríamos ser apenas comandantes do pelotão de sapadores. Então, aquele oficial que nos levou ficou irritado:

‘Senhoritas! Vocês sabem quanto vive um comandante de pelotão de sapadores? Um comandante de pelotão de sapadores só vive dois meses...’

‘Sabemos, e por isso queremos ir para a linha de frente.’

Ele não teve o que fazer, assinou o encaminhamento:

‘Certo, vamos mandá-las para o Quinto Exército de Choque. Vocês sabem o que é um exército de choque, o próprio nome indica. Está permanentemente na linha de frente.’

*Stanislava Pietróvna Vólkova, segundo-subtenente,
comandante do pelotão de sapadores*

¹Um sapador é soldado ou soldada que desempenha uma variedade de tarefas de engenharia militar, sobretudo nas áreas da mobilidade e da contramobilidade. Na maioria dos casos, um sapador está também habilitado(a) para servir na infantaria, sempre que necessário, tanto em operações defensivas como ofensivas



Documento 5



"É como se diz: na guerra você é metade humano, metade animal..."

"Mandaram-nos para a escola de infantaria de Riazan. Saímos de lá como comandantes da seção de metralhadoras. Uma metralhadora é pesada, carregávamos nós mesmas. Como um cavalo. De madrugada. Montávamos guarda e captávamos cada ruído. Como lincos. Estávamos atentas a cada sussurro... É como se diz: na guerra você é metade humano, metade animal... É assim. De outra forma não se sobrevive. Se você for só humano, não sai vivo. Queima a cachola! Na guerra é preciso lembrar de algo a respeito de si. Algo... Lembrar de algo dos tempos em que o ser humano ainda não era completamente humano... Não sou uma grande erudita, sou uma simples contadora, mas disso eu sei.

Fui até Varsóvia... E tudo a pé; é o que dizem, a infantaria é o proletariado da guerra. Íamos nos arrastando... Não me pergunte mais... Não gosto de livros sobre a guerra... Sobre os heróis... Andávamos doentes, tossindo, sem dormir, sujos, malvestidos. Várias vezes passávamos fome... Mas vencemos!"

Liubov Ivánovna Liúbtchik, comandante do pelotão

"Na primeira vez dá medo... Muito medo..."

Nos deitamos e fiquei observando. E então reparei: um alemão se levantou das trincheiras. Eu engatilhei, apertei o gatilho, e ele caiu. E aí, sabe, eu tremia inteira, escutava meus ossos batendo. Comecei a chorar. Quando atirava no alvo, não tinha problema, mas aí: eu matei! Eu! Matei uma pessoa que não conheço. Não sei nada sobre ele, mas o matei. Depois isso passou. E foi assim que... Que aconteceu..."

*Klávdiia Grigórievna Krókhina, primeiro-sargento,
francoatiradora*



Documento 6



"Não o matei, mas também não fiz nenhum curativo,..."

"Eu estava tratando os feridos. Ao meu lado tinha um fascista, pensei que estava morto e não prestei atenção nele, mas só estava ferido... E ele quis me matar... Quando senti alguém me empurrando, me virei para ele. Consegui dar um chute. Não o matei, mas também não fiz nenhum curativo, fui embora. Tinha uma ferida na barriga..."

OLGA VASSÍLIEVNA, Enfermeira

"Eu estava no turno da noite... Entrei na enfermaria de feridos em estado grave. Um capitão estava deitado... Os médicos tinham me avisado antes do turno que ele morreria à noite. Não chegaria até a manhã... Perguntei para ele: 'E então? Em que posso ajudar?'. Nunca vou me esquecer... Ele de repente sorriu, um sorriso tão luminoso em um rosto esgotado: 'Abra o seu avental... Me mostre seu seio... Há muito tempo não vejo minha mulher...'. Fiquei desnorteada, eu nunca tinha nem dado um beijo. Respondi algo para ele. Saí correndo e voltei uma hora depois. Ele estava morto. E ainda tinha aquele sorriso no rosto..."

*Trecho censurado,
Relato de uma enfermeira*

Organizaram o curso de enfermeiras, e meu pai levou eu e minha irmã para lá. Eu tinha quinze anos, minha irmã catorze. Ele dizia: 'É tudo o que posso dar para a Vitória. Minhas meninas...'. Na época não se pensava em outra coisa. Um ano depois, fui parar no front..."

Natália Ivánovna Serguêieva, soldado, auxiliar de enfermagem



Documento 7



"Quero falar... Falar! Desabafar! Finalmente querem nos escutar também."

"Quero falar... Falar! Desabafar! Finalmente querem nos escutar também. Passamos tanto tempo caladas, até em casa. Por dezenas de anos. No primeiro ano depois que voltei da guerra eu falava sem parar. Ninguém escutava. Então me calei... Que bom que você veio. Passei o tempo todo esperando, sabia que alguém viria. Tinha que vir. Eu era jovem na época. Absolutamente jovem. Que pena. Sabe por quê? Não fui capaz de guardar na memória..."

Natália Ivánovna Serguêieva, soldado, auxiliar de enfermagem

"Perdi a voz no front... Uma bela voz..."

Minha voz voltou quando eu estava indo para casa. À noite, os parentes se juntaram e brindamos: 'Ah, Verka, cante'. E eu cantei...

Felizmente eu... Eu não vi as pessoas que matei... Mas... Mesmo assim...

Agora entendo que matei. Penso nisso... Porque... Porque fiquei velha. Rezo por minha alma. Dei uma ordem para minha filha: depois que eu morrer, ela deve mandar todas as minhas condecorações e medalhas não para um museu, mas para uma igreja. Entregar para o paizinho... Eles vêm para mim nos sonhos... Os mortos... Meus mortos... Mesmo que eu não os tenha visto, eles vêm e olham para mim. Eu procuro, procuro com os olhos, talvez tenha algum ferido, mesmo grave, mas que ainda é possível salvar. Não sei como dizer... Mas estão todos mortos..."

Vera Boríssovna Sapguir, sargento, operadora de artilharia antiaérea



Documento 8



As franco-atiradoras.



As franco-atiradoras Kiseliova, Bulatova, Morozova e um colega em 1944.



Liudmila Pavlichenko à espreita, 1944.



Documento 9



As aviadoras



46° Regimento de Bombardeio da Guarda Taman, 1943.





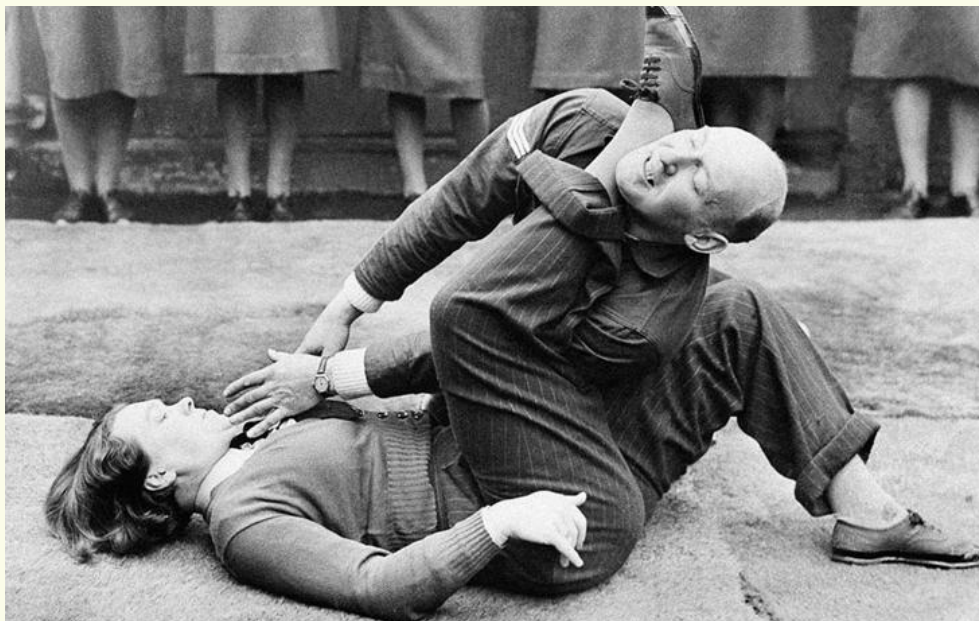
Documento 9



As Britânicas



Mecânicas do exército britânico (entre elas está a futura rainha Elizabeth II)



Treinamento dado às mulheres da Força Aérea Auxiliar Feminina (então órgão auxiliar da Força Aérea Britânica). O registro teria ocorrido em 15 de janeiro de 1942.



Documento 10



Francesas e alemãs



Jovem francesa como parte da resistência parisiense, ca. 1944.



Mulheres alemãs trabalhando nas comunicações do III Reich.



Documento 11



As estadunidenses



Pilotas do Serviço da Força Aérea para Mulheres (WASPS), 1944.



Pôster estadunidense convocando mulheres a se alistarem nas forças armadas, 1944.

Como essa aula se relaciona com a BNCC?



Agora veremos como essa aula se conecta com a BNCC.

Essa aula foi pensada para 3º série do Ensino Médio e 9º ano Ensino Fundamental, bem como é possível buscar uma interdisciplinariedade com a literatura nessas etapas do ensino. Confira na tabela quais Competências e Habilidade da Base estão presentes nessa sequência didática

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA APLICADAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

A BNCC prevê que "O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental - Anos Finais está pautado por três procedimentos básicos", essa sequência didática se relaciona mais fortemente com o procedimento de número 3:

Procedimento básico 3:

Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.



Oportunizar estudantes a perceber outras versões de narrativas históricas, bem como estimulando a proposição de uma nova elaboração da história de um evento tradicional no currículo escolar, como é a II G.M.

Objetos do conhecimento e habilidades:

A Segunda Guerra Mundial;
(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

Como essa aula se relaciona com a BNCC?



HABILIDADES APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO:

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.



A sequência didática visa trabalhar com diferentes tipos de linguagens, incluindo gênero literário e fontes iconográficas. Estimulando estudantes a produzir conhecimento através da interpretação desse material

Como essa aula se relaciona com a BNCC?

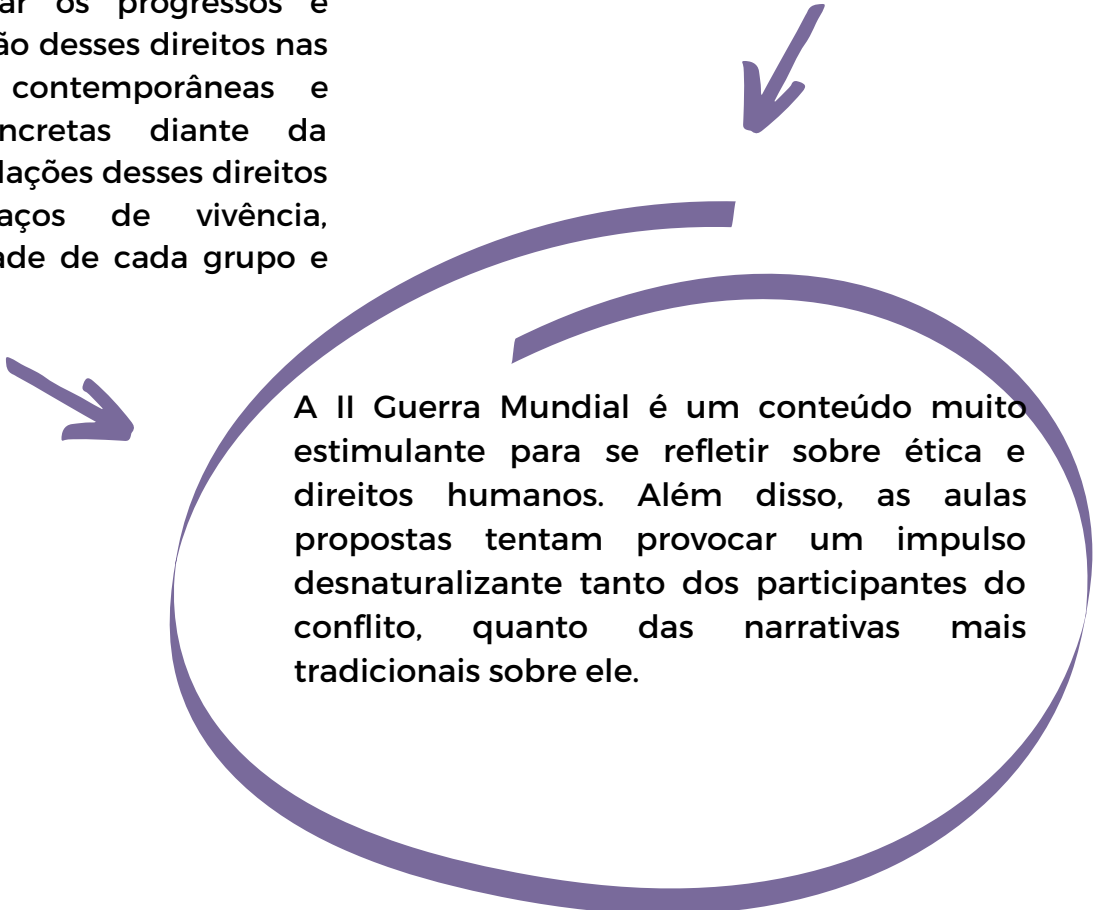


HABILIDADES APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO:

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

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



A II Guerra Mundial é um conteúdo muito estimulante para se refletir sobre ética e direitos humanos. Além disso, as aulas propostas tentam provocar um impulso desnaturalizante tanto dos participantes do conflito, quanto das narrativas mais tradicionais sobre ele.

Referências Bibliográficas:



- ➔ ALEKSIÉVITCH, Svetlana. A guerra não tem rosto de mulher. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ➔ CONNELL, Robert W., e MESSERSCHMIDT, James W., Masculinidade hegemônica: repensando o conceito, IN: Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.
- ➔ KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas, IN: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998.

Mais informações:

- ➔ Página do Instagram feita por estudantes com os(as) quais realizei trabalho interdisciplinar com literatura problematizando a II G.M. a partir da obra A guerra não tem rosto de mulher.
O produto final da atividade foi a elaboração coletiva, por parte de uma turma de 3ª série do Ensino Médio dessa página de instagram:
https://www.instagram.com/rostodemulher_/
- ➔ Matéria da revista Aventuras na História sobre a participação das mulheres soviéticas no conflito:
<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/vitrine/obra-revela-a-esquecida-historia-das-sovieticas-que-lutaram-na-segunda-guerra-mundial.phtml>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a construção desse trabalho em um momento problemático de agitação e confusão sobre a liberdade de ensinar, os limites do papel da família na escola e a discussão pública sobre o que deve, e principalmente, o que não deve ser tema de debate em sala de aula. Naquele momento, se fortaleciam blocos e alianças reacionárias Brasil afora, estávamos às vésperas das eleições de 2018. De lá para cá esse cenário tem se intensificado, o ambiente tem sido mais hostil, espinhoso, de cerceamento tácito e por vezes explícito, contando com a chancela de representantes dos mais altos escalões de diversos poderes da república, desnecessário dizer, incluindo o presidente.

Tal cenário, acredito que tenha mexido com o campo da pesquisa em todo país, e no meu caso não foi diferente. Entre idas e vindas, minha pesquisa foi se transformando e ganhando corpo na medida daquilo que me era possível fazer e daquilo que julgava necessário e importante fazer. Com o advento da BNCC e a obrigatoriedade de se trabalhar com ela, docentes e escolas se viram às voltas para entendê-la e adequá-la às suas realidades escolares, promovendo formações e discussões a respeito da temática.

Percebi aí uma brecha para contribuir com o debate dos usos da nova Base pensando problemáticas que acredito serem de fundamental importância para a formação de jovens estudantes, quais sejam as questões relativas à sexualidade e ao gênero. Objetivo, então, aproveitar o momento, que ainda é de adequação de tal normativa à sala de aula, para propor a adoção de uma visão mais plural de ensino de história, dialogando com essa recente reforma curricular.

No primeiro capítulo, busquei seguir a própria história da construção da BNCC, suas viradas políticas em suas diferentes versões, e o destino final do documento. Foi possível perceber que ela tem uma clara afinidade com concepções de educação voltadas para o mercado e a formação de mão de obra, embora existam brechas para se trabalhar de outras maneiras.

Chamo de “brechas”, pois como tentei demonstrar, devido a pressões políticas, a Base foi se transformando não apenas em uma proposta curricular inclinada à formação de trabalhadores(as), como também lhe cercearam a possibilidade de discutir uma gama de questões com as quais o conservadorismo tem pânico de dialogar. Algo que ficou

patente com o desaparecimento do gênero e da sexualidade no texto final do documento. Se poderia tomar como óbvio esse desaparecimento, mas por isso mesmo optei por quantificar sua densidade ao longo das versões, buscando tornar mais tangível e evidente suas ausências.

Essas problemáticas estão na ordem do dia em um sem-número de pesquisas acadêmicas mundo afora e cada vez ganham mais espaço e relevância, principalmente no campo das ciências humanas (mas não só), e tudo que nossa nova e moderna base curricular brasileira tem a dizer sobre elas é silêncio. Um silêncio que para mim foi ensurdecedor e é uma das inquietações desse trabalho.

No segundo capítulo, procurei discutir conceitos que creio serem importantes como parte da trajetória formativa curricular. Por isso, minhas sequências didáticas são pensadas a partir deles. Reuni autoras e autores que possuem potência para complexificar e, principalmente, historicizar as categorias que me foram caras nas propostas de aula que ofereço nesse trabalho. Scott (1989 e 1994) foi fundamental para pensar o gênero como categoria histórica. Da mesma forma, Foucault (2009, 2010 e 2017) é indispensável para pensarmos a formação do dispositivo da sexualidade e colocar essa questão no trilho da história. Já Laqueur (2001) é importante para refletir sobre o sexo e o corpo como frutos de construção histórica. Por fim, Butler (2008) e Kimmel (1994) são muito úteis para discutir as matrizes hegemônicas e não hegemônicas do gênero e da sexualidade, problemática indispensável de ser pensada em sala de aula nesses tempos em que vivemos.

Assim, busco contribuir para o campo do ensino de história trazendo a proposta de utilizarmos nossa disciplina como instrumento poderoso, que pode ser articulado em favor de argumentar a origem social e historicamente construída de ideias e comportamentos, os quais correm o risco de serem cada vez mais capturados pelas áreas das ciências naturais, ou mesmo de discursos conservadores e religiosos. Mais expressamente, um dos grandes objetivos desse trabalho é oferecer ideias e inspiração para que docentes utilizem a disciplina de história, em suas aulas da escola básica, para debater com estudantes corpo, gênero e sexo como construções históricas, visto que esses conceitos – tão interessantes e latentes na vida dos jovens – têm sido naturalizados como universais e atemporais.

Ainda nesse capítulo, a partir das reflexões de Fraser (2018), pretendi traçar a recente relação entre conservadorismo e neoliberalismo, fenômeno que a autora analisa nos Estados Unidos, mas que vem acontecendo em nosso país, e as últimas eleições presidenciais expressam isso também. O casamento dessas ideias pode nos ajudar a entender, inclusive, a construção final da BNCC.

Além disso, tem havido inúmeras movimentações conservadoras no Brasil que objetivam silenciar a possibilidade de uma educação para a diversidade. Práticas que busquem refletir e problematizar a sexualidade ou gênero têm sido acusadas de “ideologia de gênero” e colocadas no campo da “doutrinação”. Nessa visão, docentes seriam agentes doutrinadores empenhados em destruir os valores familiares, trazendo para a sala de aula assuntos que seriam de foro privado e de incumbência exclusiva da família.

Esse pânico moral está cada vez mais vivo em nosso país e é justamente em oposição a ele que esse trabalho se constrói. Quer dizer, considero importante que nós, pesquisadores e pesquisadoras do ensino de história, nos posicionemos em um momento tão difícil quanto esse e, na medida do possível, tenhamos força para oferecer nossas pesquisas como ferramentas de construção da mudança do atual cenário.

Meu último capítulo foi produzido pensando em meus e minhas colegas de profissão, docentes da educação básica. Nele enumero algumas peças legais de diferentes proveniências que nos dão, ao menos aos olhos da lei, a liberdade de ensinar. Mais do que isso, alguns desses documentos advogam mesmo em favor de uma educação que contemple a diversidade e que combata o preconceito.

O ponto alto desse capítulo, no entanto, são as sequências didáticas que proponho. Como já comentei anteriormente, elas foram compostas a partir de concepções teóricas a respeito do gênero e da sexualidade que julgo importantes e indispensáveis no fazer docente e no trabalho de sala de aula. Escrevo isso, pois as considero fundamentais não apenas no que tange ao conteúdo disciplinar propriamente dito, mas são relevantes também na questão humana, nas relações que estabelecemos com os (as) discentes, na forma como tratamos e respeitamos nossos alunos e alunas.

Além disso, outro ponto sobre o qual me detive quando concebi as sequências didáticas foi a presença dos conteúdos na BNCC e, mais do que isso, sua densidade em

currículos tradicionais e livros didáticos. Dessa maneira, optei por trabalhar com três períodos consagrados e quase incontornáveis em qualquer material didático – Idade Média, Brasil colônia e segunda guerra mundial – visando um maior encaixe das sequências nos planejamentos de professores e professoras Brasil a fora.

Para um uso mais prático do material, busquei torná-lo o mais acessível e descritivo possível, dividindo-o em etapas de aplicação e dando sugestões de materiais extras, dinâmicas e interrogações. Entretanto, não é minha intenção que sejam instrumentos estanques, elas podem (e devem) sofrer adaptações e alterações de acordo com cada vontade ou realidade.

Concluo dessa forma meu trabalho, com objetivo de provocar a própria história como ferramenta de construção de um ensino mais plural. Nossa área do conhecimento é um espaço privilegiado para discutir as questões propostas, pois temos a possibilidade de desnaturalizar e desuniversalizar o mundo a nossa volta. Quando propomos isso na sala de aula de história, abrimos a possibilidade de pensarmos tais questões junto com alunas e alunos, jovens que em geral estão dispostos e mesmo ávidos por esse tipo de discussão.

Comecei a escrever o trabalho em 2018, fruto de diversas inquietações políticas e pessoais que tenho. À época enumerei uma série de falas e notícias que considerava absurdas. Hoje, em 2021, sinto que muitas delas já ficaram velhas e a insensatez vem aumentando a ponto de nos sentirmos quase em uma distopia conservadora, onde disparates são ditos e feitos à luz do dia e são cada vez mais normalizados. Espero com esse trabalho ter contribuído não apenas para o campo de pesquisa do ensino de história, não apenas para o auxílio a docentes em sala de aula, mas também para o futuro do ensino de um Brasil mais diverso, onde respeito e dignidade sejam nossa normalidade.

Referências Bibliográficas

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. A guerra não tem rosto de mulher. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALMEIDA, Ronaldo de. *Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira*. Novos estud. CEBRAP, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, Apr. 2019. Disponível em http://novosestudios.uol.com.br/wp-content/uploads/2019/06/NEC_113_completa.pdf acessado 02/07/2020.

APPLE, Michael W. *Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional*, Linhas Críticas, vol. 21, núm. 46, septiembrediciembre, 2015, pp. 606-644, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

ARANDA, Maria Alice, e TRICHES, Eliane, *A formulação da base nacional comum curricular (bncc) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)*. Revista Realização, Vol.3 nº5, 2016. P.81-98.

BALL, Stephen. *Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001.

BITTENCOURT, J. . *A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas*. XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 2017, Curitiba. Anais do XIII EDUCERE, 2017. p. 553-569.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>

BURKE, Peter (Org.), *A Escrita a história: novas perspectivas*; tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BUTLER, Judith, *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª edição, 2008.

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

CANCIAN, Natália, *Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular*, reportagem do jornal A Folha de São Paulo, 06/04/2019. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml> Acessado em 02/05/2019.

CHIZZOTTI, Antonio. *Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. *O paradigma europeu curricular das competências*. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 13-30, jan./jun. 2012.

- CONNELL, Robert W., e MESSERSCHMIDT, James W., *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*, Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.
- CORNEJO-VALLE, M. and PICHARDO, J. I. “*La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español*”. Cad. Pagu. 2017, n.50.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas, PEREIRA, Nilton Mullet, PACIEVITCH, Caroline, SEFFNER, Fernando. *Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais*. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 08 - 32, set./dez. 2017.
- FOUCAULT, Michel, *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 2010.
- FOUCAULT, Michel, *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, Michel, *A Ordem do Discurso*, Edições Loyola: São Paulo. Edição: 18ª, 2009.
- FRASER, Nancy, *Do neoliberalismo progressista a Trump e além*, Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 17 - Nº 40 - Set./Dez. de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/2175-7984.2018v17n40p43/38983> Acessado em 29/06/2020.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz, Entrevista concedida à Laura Lowenkron e Claudia Mora, do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, em 20/12/2017. Disponível em <http://clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12704>, acessado em 02/05/19.
- KIMMEL, Michael S. *A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas*, Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998.
- KUHAR, Roman; ZOBEC, Aleš. “*The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools*”. CEPS Journal 7 (2017) 2, S. 29-46.
- LAQUEUR, Thomas, *Inventando o Sexo: Corpo e gênero, dos gregos a Freud*, Relume Dumará, Rio de Janeiro, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes, *Currículo, gênero e sexualidade: o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’*, LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.), *Corpo, Gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo*, 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MARIANO, Rayani, *Discursos parlamentares sobre a “ideologia de gênero”: entre a autoridade estatal, a autoridade familiar e a perda de direitos*.(p. 1-23). 41º Encontro Anual da ANPOCS, SPG 28: Religião, Política e Direitos Humanos, 2017, Caxambu, Minas Gerais.

MARCELLO, Fabiana Amorim, *Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão*, Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.226-241, Jul./Dez 2009.

NICHOLSON, Linda, *Interpretando o gênero*, Revista Estudos Feministas Vol. 8, n. 2, 2000, Florianópolis.

PERRENOUD, Philippe. *La clave de los campos sociales: competencia del actor autónomo*. RYCHEN, Dominique; SALGANIK, Laura. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 216-250.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto Contrassexual. Políticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RICK, Alan, Entrevista concedida a Anna Virginia Balloussier, jornal A Folha de São Paulo, 07/04/2019.

RONDÓN, Manuel Alejandro Rodríguez. “*La ideología de género como exceso Pánico moral y decisión ética en la política colombiana*”. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latino-Americana No. 27 (2017).

SCOTT, Joan, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Tradução: Christine Dabat, Maria B. Ávila, Nova Iorque: Columbia University Press, 1989.

SCOTT, Joan, *Prefácio a gender and politics of history*, pp. 11-27, Cadernos Pagu (3) 1994, Campinas.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TILLY, Louise A., *Gênero, história das mulheres e história social*, pp. 29-62, Cadernos Pagu (3), 1994, Campinas.

VARIKAS, Eleni, *Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott*, 63-84, Cadernos Pagu (3), 1994, Campinas.

VIGOYA, Mara Viveros RONDÓN, Manuel Alejandro Rodríguez. “*Presentación Dossier Hacer y deshacer la ideología de género*”. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latino-Americana No 27 (2017).

ANEXO 1

Ed Ferreira - 10.jun.2015/Folhapress



Protesto da bancada evangélica na Câmara dos Deputados, em sessão de junho de 2015

ANEXO 2

