

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**LAYLLA CORREA TEIXEIRA VERVLOET**

**ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA UM PROCESSO DE  
(RE)PENSAR A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO**

**VITÓRIA  
2021**

LAYLLA CORREA TEIXEIRA VERVLOET

**ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA UM PROCESSO DE  
(RE)PENSAR A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito, na linha de pesquisa “Docência e Gestão de Processos Educativos”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Celi Frechiani Bitte

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

V571e Vervloet, Laylla Teixeira, 1986-  
Ensino de história: contribuições possíveis para um processo de (re)pensar a diversidade sexual e de gênero / Laylla Teixeira Vervloet. - 2021.  
126 f. : il.

Orientadora: Regina Celi Frechiane Bitte.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Diversidade. 2. Gênero. 3. Narrativas. 4. Ensino de História. I. Bitte, Regina Celi Frechiane. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

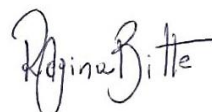
LAYLLA CORREA TEIXEIRA VERVLOET

**ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA UM PROCESSO DE  
(RE)PENSAR A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito, na linha de pesquisa “Docência e Gestão de Processos Educativos”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Aprovada em**

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profª Drª Regina Celi Frechiani Bitte**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientadora**

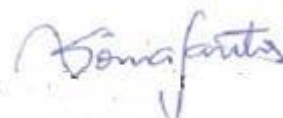


---

**Profª. Drª Miriã Lúcia Luiz**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**



**Prof. Dr. Vilmar José Borges**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**



---

**Profª Drª Sônia Maria dos Santos**  
**Universidade Federal de Uberlândia**

A Deus, que me inspira a seguir em frente na luta contra a desigualdade e na busca pelo respeito e direito à vida.

A meu irmão Diego, que mantém no sorriso uma vontade de lutar contra seu algoz, apesar de tanta perseguição e violência à sua identidade e existência.

A meus alunos e alunas, que me mostraram, assim como meu irmão, a importância do combate ao preconceito e à violência que insiste em desumanizar nossa sociedade.

## **AGRADECIMENTOS**

Meu agradecimento começa por aquele que me sustenta, me dá esperança e me ampara em todos os momentos: Deus. Agradeço e louvo por todas as bênçãos que têm me dado, principalmente nesse percurso do mestrado.

A meu marido, amigo e parceiro Diego, por me incentivar, me apoiar e estar ao meu lado nos momentos difíceis e felizes. Sua dedicação e seu amor me fortalecem em cada passo, cada aventura e cada conquista que tenho vivido.

A meu filho Bernardo, pelo companheirismo e cuidado, que tantas vezes entendeu meu pouco tempo disponível e minhas ausências. Outras vezes, quando não entendeu, pude perceber que existem coisas importantes que não podem ser deixadas para depois.

Agradeço o fundamental papel da minha família neste processo. Meus pais, que desde o início se colocaram sempre dispostos e me incentivaram muito, são peças-chave para que eu tenha chegado até aqui. Agradeço a meu pai Geraldo (meu machista favorito), que me mostrou a possibilidade de mudança, independentemente da idade; que me acendeu uma esperança sobre os rumos da nossa sociedade; por me incentivar e cobrar, mostrando-me a importância da educação na minha vida; por ser um pai carinhoso e dedicado, que estava ao meu lado nos momentos que mais precisei. Minha mãe Wlimar, com toda a disponibilidade, a paciência e todo o carinho, dedicou sua vida a ser um exemplo de mãe para mim. Agradeço também aos meus irmãos Icaro e Diego, sempre presentes e acolhedores nos momentos difíceis.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Regina Bitte, minha orientadora, que aceitou o desafio e esteve comigo construindo esse processo de mãos dadas. Agradeço a confiança, a dedicação, o profissionalismo, o afeto e a compreensão que marcaram todo esse período de trabalho conjunto. Minha sincera gratidão e admiração pela pessoa maravilhosa que você é.

Ao Prof. Dr. Vilmar Borges, primeiramente meu amigo, de quem tive o privilégio de receber também orientação e companhia sempre cuidadosa, atenciosa e responsável.

Agradeço pela oportunidade de aprender com sua trajetória e companhia como uma inspiração para minha vida. Pelo incentivo que, nas horas difíceis, foram imprescindíveis.

Ao Grupo de Pesquisa “Epistemologia da Prática Docente: narrativas, memórias, saberes e fazeres de professores de Geografia e História da Educação Básica”, coordenado pelos professores Vilmar e Regina, composto de professoras e professores que me ensinam cotidianamente a viver uma educação mais humana, com muita sede de conhecimento e que contribuíram para meu amadurecimento pessoal e intelectual. Aos amigos/à família que adquiri nesse processo por meio desse grupo de estudos: Aline, Ângelo, Thiago, Caroline e Anázia, vocês foram minha força, meu equilíbrio e meu espelho. Amigos que levarei no coração para o resto da vida, vocês se tornaram minha família.

Aos familiares, aos amigos e às amigas que me apoiaram nos meus caminhos e escolhas, acreditando na potencialidade de cada uma delas; a todos que se fizeram presentes nesse momento da escrita, demonstrando carinho e confiança, agradeço por terem compreendido as ausências durante a realização deste estudo. A amizade certamente deixou a trajetória mais leve e menos dolorosa

Aos meus residentes Ana, Cássia, André, Rafael, Louyse e Wesley, que puderam me proporcionar um novo frescor e fizeram reviver meu amor pela educação, que muitas vezes era sufocado pelo dia a dia e pela dura realidade que vivemos na educação pública. Pude rever minhas práticas e voltar a ter esperança por uma educação mais digna e crítica para meus alunos. Pudemos compartilhar momentos de alegria, momentos de conhecimento, carinho e muita transformação na sala de aula, nas aulas de campo, nos projetos que a residência pode nos proporcionar. O meu eterno carinho e gratidão por ter trabalhado com vocês.

Agradeço aos professores de História que possibilitaram esta pesquisa; Juliana Miranda Quintela, Dayana Tonon e Christiano Laurete Neto, confiando a mim as narrativas de sua vida pessoal e profissional, como também abrindo-me caminhos de pesquisa mais humanos. Obrigada por me receberem em suas casas, em meio às rotinas profissionais e pessoais para contar sobre seus saberes e fazeres. Ao término

desta pesquisa, percebo que passei a me constituir de um pouco de cada um de vocês, das suas expectativas, dos seus saberes e fazeres.

Agradeço aos(às) meus(minhas) alunos(a) e ex-alunos(a), que lutaram pelos sentidos múltiplos dos afetos, do respeito e das relações humanas; a todos, que a partir disso, empunham a diversidade sexual e de gênero como luta pelo direito a uma vida digna, sem violência e desigualdade.



*Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua  
própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

## RESUMO

A pesquisa tem por objetivo socializar memórias e narrativas de docentes que atuam no município da Serra, Espírito Santo, acerca das potencialidades do ensino de História para o trabalho com a diversidade sexual e de gênero na Educação Básica, e sobre a contribuição desse processo educativo para a formação cidadã. Parte-se do pressuposto de que grupos sociais foram segregados por meio de práticas e padrões de normalidade referenciados pelos princípios de grupos dominantes. Assim, na perspectiva do cenário de discórdia e violência que, via de regra, assola a maioria das escolas, quando se trata do assunto diversidade sexual e de gênero, pretende-se contribuir para que essa temática saia da marginalidade e se torne protagonista das práticas educativas dentro do ambiente escolar. Os procedimentos metodológicos adotados englobaram rastreamento bibliográfico e realização de entrevistas semiestruturadas com docentes eleitos como sujeitos da pesquisa. Priorizou-se a metodologia da História Oral Temática (DELGADO, 2006; BOM MEIHY, 1996), documentando-se narrativas e memórias docentes de experiências ou processos específicos vivenciados pelos entrevistados a respeito da temática em foco. A partir das narrativas dos professores, o estudo se propôs desvelar práticas e discutir elementos que auxiliem no (re)pensar a diversidade sexual e de gênero em busca de uma transformação no ambiente escolar, possibilitando que o direito à liberdade seja a bandeira de luta de todos os estudantes. Nesse caminhar, o ensino de História pode trabalhar com o estudante a reflexão que lhe possibilite compreender as diferentes visões sobre a sexualidade e o gênero, inerentes ao processo histórico e de construção do conhecimento. Os resultados, até então obtidos, sinalizam que os professores vêm trabalhando vários pontos de vista sobre a diversidade sexual e de gênero, a fim de potencializar a equidade na comunidade escolar. Que existem potencialidades e obstáculos ao se trabalhar com a temática, e que ao entrar em contato com a temática, seja por meio da formação acadêmica seja por meio da integração a experiências pessoais, trajetórias e desejos, possibilitaram ações transformadoras em sala de aula.

Palavras-chave: Diversidade sexual e de gênero. Ensino de História. Narrativas.

## **ABSTRACT**

The research aims to socialize the memories and narratives of teachers who work in the municipality of Serra, Espírito Santo, about the potential of teaching History to work with sexual and gender diversity in Basic Education, and about the contribution of this educational process to citizen formation. It is assumed that social groups were segregated through normal practices and standards referenced by the principles of dominant groups. Thus, in the perspective of the scenario of discord and violence that, as a rule, plagues most schools, when it comes to the subject of sexual and gender diversity, it is intended to contribute so that this theme comes out of marginality and becomes the protagonist of practices educational activities within the school environment. The methodological procedures adopted included bibliographic screening and semi-structured interviews with teachers who were elected as subjects of the research. Priority was given to the Thematic Oral History methodology (DELGADO, 2006; BOM MEIHY, 1996), documenting teaching narratives and memories of experiences or specific processes experienced by the interviewees regarding the subject in question. Based on the teachers' narratives, the study aimed to unveil practices and discuss elements that assist in (re) thinking about sexual and gender diversity in search of a transformation in the school environment, enabling the right to freedom to be the banner of struggle for all the students. In this journey, the history teaching can work with the students to reflect that allows them to understand the different views on sexuality and gender, inherent to the historical process and the construction of knowledge. The results obtained so far indicate that teachers have been working on various points of view on sexual and gender diversity in order to enhance equity in the school community. That there are potentialities and obstacles when working with the theme, and that by coming into contact with the theme, either through academic training or through integration with personal experiences, trajectories and desires, they allowed transformative actions in the classroom.

Keywords: Sexual and gender diversity. History teaching. Narratives.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
LGBTQ+	Lésbicas, <i>gays</i> , bissexuais, travestis, <i>queers</i> e mais identidades
MEC	Ministério da Educação
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
PRP	Programa de Residências Médica
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 FECEM OS OLHOS E TAMPEM OS OUVIDOS: PROIBIDO PARA MENORES</b> .....	<b>22</b>
2.1 SEXUALIDADE E GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	27
2.2 IDENTIDADES: COMPOSIÇÕES E RECOMPOSIÇÕES .....	34
2.3 O QUE O ENSINO DE HISTÓRIA TEM COM ISSO? .....	38
<b>3 ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS: SABERES E FAZERES DOCENTES QUE</b> <b>TRANSFORMAM O AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>44</b>
3.1 ALCANÇANDO SUJEITOS: ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS.....	45
3.2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DOS SUJEITOS.....	49
3.3 FAZERES DOCENTES: SUBVERTENDO A HISTÓRIA.....	55
<b>4 TRABALHO COM PROJETOS: POSSIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO</b> <b>JUVENIL .....</b>	<b>63</b>
4.1 TRABALHO COM PROJETOS: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL .....	67
4.2 UM OLHAR PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	73
4.3 ENSINO COM PROJETOS: O OLHAR DA PESQUISADORA SE ENCONTRA COM OUTROS OLHARES .....	80
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO A – MODELO DE CARTA DE CESSÃO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADO</b> <b>COM TRÊS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DAS</b> <b>ESCOLAS DA GRANDE VITÓRIA.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR</b> <b>CHRISTIANO LAURETE NETO .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA</b> <b>JULIANA MIRANDA QUINTELA.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA</b> <b>DAYANA TONON .....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é assegurado pela Constituição Federal; o acesso e a permanência devem e vêm sendo garantidos pelo Estado. Não obstante, ainda é grande a prevalência de aspectos discriminatórios e implicitamente excludentes nas relações que se estabelecem no interior das escolas públicas. Alguns grupos têm sofrido com a prática de *bullying* e discriminação, impactando na sua aprendizagem. Essas práticas se caracterizam como uma violência dentro das escolas e, de certa forma, se intensificam devido à falta de políticas públicas que assegurem o respeito aos direitos de tais grupos no ambiente escolar, tais como o caso de pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, *queers* e mais identidades (LGBTQ+).

Conforme bem salienta Cruz (2012), as pessoas que não se submetem aos padrões do que é ser homem e mulher, com orientações sexuais ditos como normais, a partir do olhar dos padrões sociais dominantes, são, via de regra, expostos à violação de seus direitos por meio de agressões e todo tipo de discriminação nas escolas. Sendo assim, a diversidade transforma-se em desigualdade.

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (FANTE, 2005, p. 15).

A escola pode assumir o papel de protagonista e responsável por mediar e impedir a propagação de violência, desenvolvendo função primordial na desconstrução de todo o tipo de sexismo e de exclusão.

Acima de tudo, a escola tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilhar os saberes, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vista. Em tese, a escola é o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes;[...]. (CRUZ, 2012, p. 15)

A citação me remeteu a diversas passagens da minha trajetória como professora. Deparei com um ambiente escolar vivo e que pulsa, cheio de anseios e dúvidas, constantemente repleto de dores. Sofri com tamanha desigualdade gerada pelos sujeitos envolvidos nesse processo, percebendo o quanto a escola era um ambiente tóxico e nada acolhedor para determinados grupos que sofriam com a segregação.

Encontrei baixa autoestima, reprovação e abandono escolar dos grupos oprimidos, como o caso da comunidade LGBTQ+. Vivenciei desde violências verbais até violências físicas, torturas psicológicas e *cyberbullying*. A violência perdura nas crenças, nas atitudes e nos valores transmitidos ao longo das gerações pela sociedade, ato importante para a construção do preconceito e da discriminação contra a diversidade sexual e/ou de gênero.

Assim, as inquietações que incentivaram esta pesquisa decorreram de vivências no campo educacional, relacionadas ao debate da temática em questão. É uma problemática que já me angustiava como discente e que me acompanhou em minha formação e atuação docente. Hoje, como professora de História, tenho perscrutado como o ensino de História pode contribuir na construção de sujeitos que respeitem as diferenças e lutem por políticas públicas que assegurem os direitos humanos na sociedade. Essa postura levou-me a rever minha prática pedagógica e a enfrentar novos desafios nas relações institucionais e com o sistema educacional, questionando os problemas que impedem a cultura de paz no ambiente escolar.

A partir desses conflitos, percebi o quanto era necessário me engajar nesse movimento por uma escola mais justa e diversa, mais acolhedora, que promova junto às famílias, aos alunos e professores uma escola em que as relações sejam permeadas pelo respeito.

Percebi que precisava buscar aprofundamento teórico para alavancar os debates com maior segurança e instigar a comunidade escolar a participar das discussões que envolvessem as questões de diversidade sexual e/ou de gênero. Em 2018, após um longo período conturbado na escola, fui selecionada para fazer parte do Programa de Residência Pedagógica. Ao começar a desenvolver o programa na escola e participar das formações que eram oferecidas na Universidade Federal no Espírito Santo (Ufes), me senti empolgada, incentivada e até mesmo desafiada a repensar minha prática docente, minha formação continuada, o que me despertou um desejo, que estava meio adormecido, de fazer o mestrado.

O Programa de Residência Pedagógica, alocado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação prática dos alunos de licenciatura, promovendo o

contato do licenciando com a escola de educação básica. O programa tem um papel importante na formação inicial de professores, pois é o momento em que o graduando pode vivenciar experiências que, até então, eram abordadas na teoria. Assim é no espaço escolar que teoria e prática se encontram, gerando possibilidade de novas teorias e novas práticas (CAPES, 2018a, 2018b, 2018c).

O projeto é a união entre a teoria e a prática, num trabalho contínuo entre processo de ensino e aprendizagem, com o apoio da universidade e da escola-campo, ressaltando questões políticas que reafirmam o compromisso com a educação pública de qualidade, mesmo com todas as circunstâncias dos desafios enfrentados em sala de aula.

Nesse contexto, foi possível perceber a importância do trabalho coletivo, de trocar experiências, saberes e fazeres com os residentes — licenciandos em História —, de fazer reflexões sobre nossa prática docente. O frescor de novos conteúdos, novas abordagens e práticas que os residentes traziam, em suas bagagens culturais, para nossos encontros de orientação me instigou ainda mais e me fez ter certeza de que era o momento para investir, de corpo e alma, em uma nova formação. A aprovação no Mestrado Profissional em Educação na UFES me encheu de esperança e, junto dela, vieram as dificuldades. Após um longo período afastada da sala de aula como estudante, precisei me atualizar e vencer minhas ansiedades em administrar uma vida repleta de funções: mãe, esposa, dona de casa, professora e agora estudante. No entanto, foi junto aos residentes que encontrei uma troca de conhecimentos e experiências que contribuíram de forma significativa para a realização desta pesquisa.

O debate da diversidade sexual e de gênero tem sido pouco abordado pelos currículos impostos pela legislação governamental. Essa ausência acarreta implicações na formação de alunos cidadãos que respeitem as diferenças. Coloca, portanto, em xeque, a formação de alunos para o respeito à diversidade e a concepção de escola com um espaço democrático de conhecimento e discussão.

O cenário de discórdia e violência que vive a escola quando se trata do assunto diversidade de gênero e identidade sexual denuncia a ausência do debate e clama pela realização de estudos e reflexões que contribuam para que essa temática saia



da marginalidade e se torne protagonista das práticas educativas dentro do ambiente escolar.

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência (SILVA, 2014, p. 97).

Assim, o presente estudo se propõe buscar respostas e possibilidades para as seguintes questões: como o ensino de História pode trabalhar o respeito e a diversidade sexual e de gênero de gênero na escola? Como o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento de um protagonismo juvenil em adolescentes do Ensino Médio em busca da defesa do direito à diversidade sexual e de gênero? De que forma podemos desconstruir a cultura de intolerância e violência que segrega grupos no ambiente escolar?

É nesse momento que a pesquisa se torna relevante: responder ou até mesmo gerar novas perguntas que buscam novas respostas, intencionando contribuir para o debate acerca das questões da diversidade sexual e de gênero.

A partir da busca por respostas possíveis a esses questionamentos, temos como nosso objetivo geral desenvolver e socializar reflexões acerca das potencialidades do ensino de História que valorizem o ambiente escolar como lugar não só de conhecimentos acadêmicos como também sociais, contribuindo para formação de um protagonismo juvenil em defesa da diversidade sexual e de gênero.

Para tanto, elegemos como objetivos específicos: diagnosticar a produção acadêmica relacionadas aos estudos de gênero no ensino de História; coletar narrativas e memórias de experiências desenvolvidas por professores de História do município da Serra que promovam o diálogo entre a História ensinada e os direitos à diversidade; por fim, consubstanciar e socializar diversas práticas educacionais alternativas que dialoguem com o ensino de História e questões de diversidade sexual e de gênero que visem atribuir aos estudantes o papel de protagonistas de tais práticas.

Optamos por uma abordagem qualitativa, tendo como base as narrativas dos sujeitos da pesquisa. A partir dos objetivos traçados para esta pesquisa, priorizou-se a metodologia da História Oral. A esse respeito, Delgado (2006) ressalta:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História e suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais (DELGADO, 2006, p. 15).

Trata-se, portanto, de uma metodologia de pesquisa que permite e aguça nossa escuta em relação aos excluídos, possibilitando documentar o não documentado e colocando assim o professor como sujeito da pesquisa. Em decorrência, essa abordagem metodológica de pesquisa propiciou a elaboração de registros, documentando experiências, saberes e práticas de professores, a respeito de suas vivências:

[...] a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para produção do conhecimento histórico. Traz em si um duplo ensinamento: sobre a época enfocada pelo depoimento — o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido — o tempo presente. Trata-se, portanto, de uma produção especializada de documentos e fontes, realizada com interferência do historiador e na qual se cruzam intersubjetividades (DELGADO, 2006, p. 16).

Além dessas contribuições, a autora revela outras potencialidades dessa abordagem, como contribuir para novos campos e temas de pesquisa, subsidiar novas hipóteses e versões sobre processos já conhecidos, recuperar memórias locais, regionais, nacionais, étnicas e de gênero, sob diferentes óticas e versões, entre outras para as quais as narrativas, por meio da memória, vão contribuir para a constituição do documento final, a fonte histórica produzida (DELGADO, 2006, p. 17)

Ainda sobre seus usos e significados, Bom Meihy (1996) destaca que a História Oral é um recurso moderno para a elaboração de documentos e estudos referentes à vida, portanto, é uma história do tempo presente, conhecida como história viva. O referido autor ressalta que a base da condição mínima da História Oral é o entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem de gravação. Deixa claro que a História Oral é um conjunto de procedimentos, que começa desde a elaboração do projeto, passa pela definição dos entrevistados e planejamento das gravações, engloba a transcrição e a

análise dos dados, assim como seu arquivamento, até a publicação e a devolutiva dos resultados para os entrevistados.

Bom Meihy (1996) explica que existem três modalidades de história oral: História Oral de Vida, constituída de uma narrativa que contempla a vida de uma pessoa; a Tradição Oral, que trabalha com a permanência de mitos e visões de mundo de comunidades que têm como referência o passado; a História Oral Temática, que versa sobre determinados assuntos e temas, sendo, portanto, mais objetiva.

Visando estimular as memórias e narrativas docentes, esse estudo se apoiará na tendência da História Oral temática, visto que, conforme assevera Delgado, são narrativas

[...] onde as experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados contribuam para a constituição de projetos de pesquisa, dissertação de mestrado ou até mesmo tese de doutorado. Há uma maior objetividade, pois a entrevista será focada na temática estabelecida pelo entrevistador (DELGADO, 2006, p. 2).

Portanto, esta pesquisa se pauta na coleta de narrativas e memórias, estimuladas por meio de entrevistas orais, realizadas com os professores de História do município da Serra/ES, buscando identificar os saberes e os fazeres em relação à temática de gênero e sexualidade, como também os referenciais teóricos que possam contribuir para nossas reflexões.

Paulo Freire, em sua Teoria Libertadora, destaca a importância do enfrentamento ao preconceito e fornece argumentos para que a construção do conhecimento também englobe o respeito às diferenças sem discriminação. Para o autor, a discriminação é imoral, desvaloriza a democracia e fere a dignidade do ser humano. Qualquer forma de discriminação deve ser rejeitada.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2019, p. 37).

Apoiando-nos em Paulo Freire, podemos entender como esse processo de exclusão ocorre dentro das escolas, visto que, em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, "[...] a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes" (FREIRE, 2005, p. 7). Por consequência, uma escola com uma

pedagogia opressora não pode contraditoriamente servir à libertação do oprimido. Portanto, essa política opressora poderá inviabilizar a construção de uma escola inclusiva.

Vislumbrando uma escola inclusiva e um ensino de história participe dessa inclusão, nos apoiamos nos pressupostos teóricos da Nova História Cultural, que tem por principal objetivo “[...] identificar os modos como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17) em constante diálogo com a História Oral (BOM MHEIHY, 1996; DELGADO, 2006).

Porque nosso objeto de estudo está envolto no contexto escolar, não podemos ignorar as noções de mundo e as práticas que existem e ocorrem nesse contexto, constituindo parte da chamada cultura escolar. Para Julia (2001, p. 10-1), a cultura escolar não pode ser compreendida sem a análise de suas relações, conflituosas ou não, sem levar em consideração “[...] o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política, religiosa e outras”. (JULIA, 2001, p.10-1). Portanto, são normas e práticas que não podem ser analisadas sem os sujeitos que dela fazem parte.

Sendo assim, é nesse conjunto de normas e práticas que compreendemos o enfrentamento do sexismo no contexto escolar. Consideramos de suma importância os conceitos trabalhados por Foucault sobre a sexualidade no Ocidente, que constituíram a heterossexualidade como padrão de normalidade, nos quais expõe a sua concepção de poder, difuso no social, e presente em todos os pontos, articulando a relação disso com o discurso e a sexualidade.

A sexualidade está ligada a dispositivos recentes de poder, esteve em expansão crescente a partir do século XVII; a articulação que a tem sustentado, desde então, não se ordena em função da reprodução; esta articulação, desde a origem, vinculou-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder. (FOUCAULT, [1984] /1997, p. 118).

Louro (1997) analisa as relações de poder e sexualidade em Foucault, dando destaque à construção dos sujeitos com identidades plurais, que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem ser contraditórias. Por isso o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc.

As escolas também constroem sujeitos, produzem identidades étnicas, de gênero, de classe. Se, a partir disso, reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas por meio de relações de desigualdades e que a escola pode ser responsável pela manutenção de uma sociedade dividida, o corpo docente pode desempenhar um papel fundamental para interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997).

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia (LOURO, 1997, p. 64).

Outra referência para o aporte conceitual desta pesquisa e que muito tem nos ajudado a pensar sobre as questões de gênero e sexualidade é o autor Tomaz Tadeu da Silva (1999). Com uma longa trajetória de pesquisa e produção acadêmica na área da Educação, o autor dialoga com Foucault e Louro, enfatizando, em seus estudos, que diferença precisa ser problematizada no espaço escolar.

A escola é um dos espaços para a construção e a promoção da cidadania. Como promotora do conhecimento, enfrenta os desafios para articular e executar as políticas públicas, discutir e repensar currículos que minimamente respondam à diversidade cultural legada a nós, desconstruir normas rigidamente estabelecidas que vão ao encontro do acirramento das desigualdades, sociais, políticas e econômicas.

Assim, da realização da pesquisa, apresentamos o presente relatório que está organizado em partes. Na parte inicial, fizemos uma breve introdução da temática, da problemática, dos objetivos e da metodologia da pesquisa. Na segunda seção, com o título de *Fechem os olhos e tampem os ouvidos: proibido para menores*, dialogamos com os principais autores que debatem a temática gênero e sexualidade. Apoiamo-nos em Louro (1997) e Foucault (1997), na busca por desvelar os conceitos dessa temática. Em consonância a esse diálogo, recorreremos a Silva (1999), que trará questões importantes sobre identidade e diferença e sua relação com gênero e sexualidade. Por fim, trataremos das potencialidades do ensino de História para a problematização das desigualdades que ocorrem no ambiente escolar, com base na produção acadêmica acerca do tema ora em investigação.

Na terceira seção, intitulada *Entre memórias e narrativas: saberes e fazeres docentes que subvertem o ambiente escolar*, buscamos desvelar as memórias e as narrativas de docentes que atuam no município da Serra e que trabalham a diversidade sexual e de gênero nas aulas de História da Educação Básica. Dialogamos sobre a importância e as potencialidades das narrativas como alternativa para a construção/reconstrução e a mobilização de saberes necessários ao exercício da docência, com Benjamin (1985), Clandinin e Connelly (2011) e Rodrigues (2011). Para continuar o debate, argumentamos, com Tardif (2010) e Borges e Bitte (2017), sobre a construção dos saberes docentes que se constituem de diversas formas. Destacamos também, nos fazeres docentes, o modo como o ensino de História pode contribuir para a reflexão sobre a realidade em que os alunos estão inseridos.

Na seção 4 — *Trabalho com projetos: possibilidade para o protagonismo juvenil* —, procuramos socializar alternativas ao ensino de História, pautadas no protagonismo juvenil como possibilidade de mudança nas relações desiguais que ocorrem no ambiente escolar. Trata-se de práticas cotidianas testadas e validadas como positivas para o ensino de História, baseadas no trabalho com projetos, em que dialogaremos com os estudos de Leite (1996), Hernández (1998) e Bitte e Mouro ([2021?]). O objetivo dessa parte é, portanto, apontar caminhos não para serem reproduzidos, mas que propõem o desafio de se construir experiências pedagógicas e abordagens que subvertam as desigualdades enraizadas e façam surgir perspectivas mais igualitárias.

## 2 FECEM OS OLHOS E TAMPEM OS OUVIDOS: PROIBIDO PARA MENORES

Atualmente existe um debate e uma polarização da sociedade com relação ao tema desta pesquisa sobre diversidade sexual e de gênero. As principais indagações que envolvem os discursos sociais, políticos e religiosos em nosso país são: qual é a sexualidade normal? A sexualidade pode ser tratada ou não? A sexualidade pode ser falada na escola ou não?

Muito tem se discutido sobre de quem é a responsabilidade de se tratar de temas tão polêmicos como a diversidade sexual e de gênero. Para os mais conservadores da sociedade, compete à família. Para os defensores dos direitos humanos, a escola, por ser o espaço privilegiado para a formação humana, poderá abordar essa temática por meio dos conteúdos das diferentes disciplinas.

Por muito tempo, a escola e a sala de aula foram tratadas como espaços de admissível neutralidade em relação à sexualidade e às relações de gênero. No cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias ditas “estruturadas”; no comportamento e nos papéis esperados para homens e mulheres “de bem”; nos cochichos daqueles assuntos que causam curiosidade (“não se deve falar dessas coisas na escola”); nas letras e coreografias dos *hits* musicais, supostamente dirigidas para o público adulto, apropriadas pelas crianças e adolescentes; na rotina da educação infantil em que as crianças, desde de cedo, indicam suas curiosidades no campo da sexualidade; nas brincadeiras, piadas, apelidos que maltratam e estigmatizam os garotos mais sensíveis ou delicados e as meninas mais “assanhadas” (MARIANO, 2016, p. 85).

Conforme bem ressalta Louro (2019), a sexualidade é um assunto tão frágil que a escola se isenta de tal debate, apesar de incentivar a sexualidade “normal” — heteronormativa<sup>1</sup> —; ao mesmo tempo,

[...] a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais (LOURO, 2019, p. 31-32).

---

<sup>1</sup> [...] pode-se compreender o termo “heteronormatividade” como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes (PETRY; MEYER, 2011, p. 196).

Além das contribuições dos autores que citamos até aqui, é necessário conhecer o que se publica ou se publicou a respeito dessa temática sobre a qual estamos construindo esta pesquisa.

Assim, buscando sustentação para nossas reflexões e no intuito de mapear as formas como essa temática tem sido abordada e enfrentada nas pesquisas acadêmicas, realizamos uma consulta nas principais plataformas de dados de trabalhos de pós-graduação das universidades brasileiras, procurando localizar trabalhos desenvolvidos acerca do tema central da pesquisa. A verificação das fontes de informação e das publicações em periódicos é uma forma de assegurar cooperação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa. Especialmente neste momento de transformação digital acelerada e de mudanças tecnológicas, a pesquisa e o estudo desse enorme conhecimento armazenado nos permitem obter uma visão abrangente sobre o assunto, nos trazem fôlego para a pesquisa e nos levam à busca de alternativas de construção e transformação social.

Começamos a busca pelo Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/Capes), plataforma cujo objetivo é facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, e que faz parte do Portal de Periódicos da Instituição. Utilizamos também a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Reúne em um portal de busca teses e dissertações defendidas por brasileiros em todo o país e no exterior. As duas plataformas disponibilizam uma ferramenta de busca e consulta que permite a pesquisa a partir do nome do autor, título e/ou palavras-chave. Partimos para a busca, utilizando as seguintes palavras-chave como descritores: ensino de História, diversidade sexual e de gênero, narrativas de professores.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados 78 trabalhos. A partir da leitura de seus resumos, foram selecionadas duas dissertações e uma tese. No Banco de Teses e Dissertações da Capes foram encontrados 9.181 resultados com os filtros para Educação dos últimos dez anos. Foram selecionados 100 títulos que mais se aproximavam do objeto do nosso estudo. Após uma leitura de seus resumos, tendo como critério de refinamento os trabalhos que versassem sobre



a relação do ensino de História com a diversidade sexual e de gênero, conseguimos destacar cinco dissertações e uma tese.

A leitura e a análise de todos os resumos das dissertações e das teses permitiu-nos constatar que a maioria dos trabalhos encontrados, quando refinados pelo tópico Educação, são relacionados ao ensino de Biologia e até mesmo Educação Física, mas poucas foram as pesquisas que relacionam diversidade sexual e de gênero ao ensino de História. Outro dado importante que também passou a ser mais um critério de refinamento de nossas fontes foi narrativas e saberes docentes acerca da temática, uma vez que o objetivo de nossa busca é valorizar os saberes e os fazeres dos professores de História acerca da diversidade sexual e de gênero, que também encontramos com uma certa dificuldade. No Quadro 1, encontram-se os trabalhos localizados pelos critérios mencionados.

Quadro 1 – Síntese da pesquisa completa de dissertações e teses encontradas

Continua

Ano	Tipo	Autor/a	Título	Orientador/a	IES
2012	D	Alexandre Bortolini	Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica	Prof <sup>a</sup> . Vera Maria Candau	PUC-RIO
2014	D	Hamilton Édio dos Santos Vieira	A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual	Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro.	UNESP
2015	T	Maria Leuça Teixeira Duarte	Escola lugar político da diversidade sexual e de gênero	Prof <sup>a</sup> Dra. Berenice Bento	UFRN
2017	D	Marco Antonio Diniz Bastianini	A educação e a diversidade sexual e de gênero: uma análise a partir da proposta dos temas transversais na perspectiva dos educadores	Prof <sup>a</sup> . Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins	UNESP
2017	T	Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino	Relações de gênero em práticas educativas no ensino médio: contribuições para uma cultura de paz	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim.	UFPI
2018	D	Anna Paula Campos da Silva	Entre o “não poder” e o “não saber”, há caminhos? Narrativas docentes sobre ensino de gênero no currículo de história	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	UFRJ
2018	D	Maria Nazareth Moreira Vasconcelos	Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente	Prof <sup>a</sup> Dra. Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP

Conclusão

Ano	Tipo	Autor/a	Título	Orientador/a	IES
2019	D	Luizete Pereira de Carvalho	DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: Documentando Histórias de Vida	Profa. Dra. Andrea Velloso da Silveira Praça	UNIGRANRIO
2019	D	Gabriela Schneider	GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: A experiência das aulas para pensar a construção do currículo	Prof. Dr <sup>a</sup> . Natalia Pietra Méndez.	UFRGS

D – Dissertação

T – Tese

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Dessa forma, as indagações desta pesquisa acerca das práticas e saberes docentes que mobilizam para o debate sobre a diversidade sexual e de gênero por meio do ensino de História se tornam cada vez mais necessárias, devido à escassez de trabalhos que contribuam para que essa temática favoreça uma cultura da paz e equidade no ambiente escolar.

Considerando a amplitude do tema, é provável que grande parte dos docentes não buscam se aprofundar ou sequer mencionar a temática da diversidade sexual e de gênero em sala de aula, seja por barreiras pessoais ou profissionais, seja por falta de formação.

Atualmente, conforme se pode observar pelas narrativas da Professora Dayana Tonon, esse tema ainda é um tabu a ser tratado em sala de aula quando a idade é levada em consideração, principalmente com alunas e alunos do Ensino Fundamental:

[...] eu estou trabalhando agora com Ensino Fundamental, é mais difícil ser trabalhada essa temática, principalmente com as turmas mais novas [...] Quando eu trabalhava no ensino médio, eu tinha mais facilidade. Mas são temas que sempre aparecem, tenho um cuidado maior de falar disso com os pequenos (TONON, 2019).<sup>2</sup>

Podemos observar a partir da fala da professora, que ainda há muito que avançar tanto na família como na escola para uma educação que contribui para a desconstrução e desnaturalização do machismo e LGBTfobia<sup>3</sup> na sociedade,

<sup>2</sup> A narrativa completa se encontra disponível nos apêndices desta dissertação.

<sup>3</sup> Compreendemos a expressão LGBTfobia como o conjunto de anseios como ira, nojo, desconforto, receio, horror, desprezo e descaso pelas pessoas que não estão inclusas nas definições rígidas, mas amarradas à heteronormatividade e à dialética binária de gênero. O binarismo parte da premissa de que o masculino e o feminino são polos de ideias que se contrapõem e não se complementam. (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 7)

assegurando o direito às diferentes possibilidades de expressão e vivência da diversidade sexual e de gênero.

Analisando as notícias que percorrem os jornais, “[...] os dados públicos mostram é que, há um aumento no número de casos de violência LGBTfóbica no Brasil. Apesar de ser elevada a taxa de subnotificação de dados de violência desta natureza.” (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, p. 8)

Ressalta-se a premente necessidade de se construir uma sociedade que valorize o respeito e a paz, visto que a valorização dos sujeitos da diversidade, a promoção da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual são imprescindíveis no ambiente escolar, a fim de garantir o direito à educação para todas as pessoas.

Para que esse cenário de violência mude, nossa entrevistada Quintela (2019) argumenta sobre a importância de se trabalhar essa temática em sala de aula.

Para mim é tudo, porque são essas questões que a gente falou, que estão frequentes no nosso dia a dia o tempo todo. Não sei se você já deve ter visto aquela imagem do iceberg, que a gente tem, piadinhas idiotas, boberinhas, que começam ali, mas isso tudo vai dar base, para lá em cima acontecer coisas mais graves, a agressão à mulher, o estupro, o feminicídio. Então se acontece estupro, agressão e feminicídio, é porque alguém achou que o corpo daquela mulher pertencia a ele, aquele corpo ali não era dela e que a mulher não é um ser humano, é um pedaço de carne. Então, para mim, como a gente vem falando, é trabalho de formiguinha (QUINTELA, 2019).<sup>4</sup>

Nessa direção, apesar de todos os debates e polêmicas, a Base Nacional Comum Curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 2018)<sup>5</sup> foi aprovada e abre aos professores a possibilidade de inserção das discussões e debates aqui defendidos, ao prever, como currículo do Ensino Médio, que as disciplinas envolvidas na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas devem desenvolver no estudante habilidades como a ética.

Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito

---

<sup>4</sup> A narrativa completa se encontra disponível nos apêndices desta dissertação.

<sup>5</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MEC, 2018).

aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (MEC, 2018, p. 547).

Portanto, para se obter tamanha habilidade, é necessário que o estudante tenha conhecimento e contato com o outro, com a diversidade, para a transformação da realidade social de preconceito, discriminação e exclusão existente nas escolas.

A ética pressupõe a avaliação de posturas e a tomada de posição em defesa dos direitos humanos, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade (MEC, 2018, p. 555).

No entanto, após uma análise mais detalhada do documento da BNCC, é possível identificar que o trato da diversidade aparece de forma sutil e despretensiosa, deixando a cargo dos docentes a especificidade do tema e a didática para trabalhá-lo. O texto trata das “diversidades”, englobando todas as diversidades, como raça, gênero, identidade, classe, porém, sem tratar nenhuma delas em específico (MEC, 2018).

## 2.1 SEXUALIDADE E GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Meninos são melhores nas disciplinas de exatas, já as meninas são melhores em habilidades manuais; futebol é coisa de menino, bonecas são só para meninas; “meninas vestem rosa e meninos vestem azul” — quando nascemos, aprendemos que existe uma divisão no mundo entre o feminino e o masculino e o que não se encaixa nesses padrões é considerado anormal. Ao longo da infância, essas situações que conferem a divisão de gênero como sendo legítima vão se impondo e sendo reproduzidas no ambiente escolar. Mas, afinal, o que é gênero? Uma construção social que classifica e posiciona as pessoas a partir da relação entre como se entender feminino e masculino. É a partir desse conceito que refletimos sobre suas implicações na vida cotidiana de crianças e adolescentes, e sobre o modo como os arranjos de gênero podem muitas vezes restringir, excluir e criar desigualdade no ambiente escolar.

Assim, ao iniciar a pesquisa, com o objetivo de desenvolver e socializar reflexões acerca das potencialidades do ensino de História que valorize o ambiente escolar como lugar não só de conhecimentos acadêmicos como também sociais, contribuindo

para formação de um protagonismo juvenil em defesa da diversidade de gênero e sexualidade, percebemos a necessidade de melhor compreender o conceito de gênero e sexualidade.

Gênero e sexualidade são conceitos que vêm sendo estudados e vistos como construções sociais, isto é, construídos historicamente a partir da maneira como as diferentes sociedades se posicionam mediante o tema. Assim, podemos entender gênero e sexualidade de forma mais dinâmica. Se entendermos que o modo como enxergamos nossas sexualidades e como nos enxergamos mulheres e homens é decorrente de construções discursivas, percebemos que é sempre possível construir uma sociedade com novas possibilidades de identidade e de convívio. Nessa direção, Louro (1995) faz uma abordagem mais detalhada do conceito de gênero:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos (LOURO, 1995, p. 103).

A autora segue argumentando que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções culturais e plurais. Não está simplesmente ligada à condição biológica dos corpos. Envolve muitas construções que são feitas de acordo com o contexto cultural em que os corpos estão envolvidos — gênero masculino ou feminino — e até mesmo suas formas de expressar prazeres e desejos: “[...] as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2019, p. 9).

Já Foucault (1997) se dedicou a procurar respostas sobre esse tema que tanto envolve a sociedade. Sua reflexão empreendeu uma pesquisa genealógica, estabelecendo uma análise dos discursos acerca da sexualidade, isto é, como a história do conceito de sexualidade se formou e se naturalizou num determinado tempo e espaço.

O filósofo mostra que a sexualidade não foi reprimida com o capitalismo, depois de ter vivido em liberdade. Sua hipótese é que, desde o século XVI — processo que se intensifica a partir do século XIX —, o sexo foi incitado a se manifestar por uma vontade de saber sobre a sexualidade, que é peça das estratégias de controle dos indivíduos e das populações características das sociedades ocidentais modernas.

Foucault (1997) faz uma análise quanto à "hipótese repressiva": a ideia que a sociedade ocidental teria suprimido a sexualidade desde o século XVI até meados do século XX, dado "o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade". (FOUCAULT, 1997, p. 11)

O autor ainda argumenta que essa hipótese é uma ilusão e que, na realidade, os discursos sobre a sexualidade proliferaram durante esse período. Portanto, nesse momento, começa-se a estudar a sexualidade de forma científica, classificando os diversos tipos de sexualidade e incentivando as pessoas a confessarem seus sentimentos e condutas sexuais, tudo com o desejo de conhecer a "verdade" sobre o sexo. Nesse contexto, aparecem instituições importantes para controlar a sexualidade dos sujeitos, como a ciência médica e a igreja.

Mas, além desses dúbios prazeres, reivindicava outros poderes, arvorava-se em instância soberana dos imperativos da higiene, somando os velhos medos do mal venéreo aos novos temas da assepsia, os grandes mitos evolucionistas às modernas instituições da saúde pública, pretendia assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social, prometia eliminar os portadores de taras, os degenerados e as populações abastardadas. Em nome de uma urgência biológica e histórica, justificava os racismos oficiais, então iminentes. E os fundamentava como "verdade" (FOUCAULT, 1997, p. 53).

Depreende-se, pois, que o fato de existir uma "verdade" escondida, que era necessário revelar e interpretar, deu ao sexo a importância central de hoje. Tanto na confissão médica quanto na confissão cristã, a revelação da verdade tem poder de curar, como argumenta o autor. Percebemos assim uma exacerbação do discurso sobre a sexualidade, essa progressão do discurso com vistas a seu controle. Com interesse na formação dos sujeitos éticos, a sexualidade passou a ser então confessada, com vistas na transferência dos saberes sobre o sexo, a fim de atribuir-se poder de criar subjetividades àquele que detivesse mais informações sobre o sexo.

Foucault (1997) assevera em seus estudos que a identificação do sujeito com a sexualidade se torna algo debatido e imposto pela intervenção médica. Tornou-se objeto de estudo dos saberes médicos e, a partir do século XIX, surgiu então a identificação homossexual. O saber psiquiátrico, psicanalítico, uma “*scientia sexualis*”, produziu um discurso científico para criar a normalidade nas relações hétero. Então, o que antes eram práticas, condenadas em algumas sociedades e naturalizadas em outras, passaram a caracterizar um “desvio de personalidade”.

Consideremos a hipótese geral do trabalho. A sociedade que se desenvolve no século XVIII — chame-se burguesa, capitalista ou industrial — não reagiu ao sexo com uma recusa em reconhecê-lo. Ao contrário, instaurou todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele. Não somente falou muito e forçou todo mundo a falar dele, como também empreendeu a formulação de sua verdade regulada. Como se suspeitasse nele um Segredo capital. Como se tivesse necessidade dessa produção de verdade. Como se lhe fosse essencial que o sexo se inscrevesse não somente numa economia do prazer, mas, também, num regime ordenado de saber (FOUCAULT, 1997, p. 67).

Silva (2014) argumenta que classificar é um processo muito importante na vida social, sendo entendido como um “ato de significação” com que ordenamos a sociedade em classe. Com isso, passamos a hierarquizar e, conforme o autor, “[...] deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2014, p. 82)

Historicamente, a sociedade, por meio das várias instituições como escola, igreja e poder público, garantiu que toda e qualquer diferença fosse tratada como tal, reproduzindo e construindo uma educação para a sociedade heteronormativa.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação: nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1979, p. 183).

Desse modo, podemos perceber, nas análises de Foucault (1997) e de Louro (2019), que, por meio do discurso, o sexo foi sendo restringido a momentos íntimos, no âmbito privado, entre os casais, com diálogo apenas com pessoas de confiança e com quem tivesse intimidade.

No entanto, conforme adverte Louro (2019), apesar da vigilância sobre a sexualidade, não se sufoca a curiosidade e o interesse, apenas limita sua expressão. Por meio desse disciplinamento imposto, aprende-se a vergonha e a culpa. A partir de então também passam a existir novas formas de controle: o autocontrole, a autocensura.

As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. (LOURO, 2019, p. 33)

De acordo com Foucault (1979), a partir do século XVIII, formou-se uma nova concepção de poder e, junto dessa nova forma de exercer o poder, surgiram novas formas de se pensar a população e apresentou-se uma nova tecnologia de fiscalização: “[...]a escola, a política do habitacional, a higiene pública, as instituições de assistência e previdência, a medicalização geral das populações[...]” (1979, p. 138).

Para tanto, o filósofo francês salienta as multiplicidades do exercício do poder que não se resumem nas relações binárias entre dominador e dominado. Além disso, o exercício do poder pressupõe um potencial de resistência a esse poder. Isso acontece também nas relações de gênero, que não se resume apenas ao caráter homem/mulher, mas se torna mais complexa com a questão homo/hétero. Conforme assevera o autor, o “poder” não existe, o que existe são relações de poder que emergem em determinados espaços e em tempos, é um “jogo de lutas e afrontamentos”, onipresente em todas as esferas da sociedade (FOUCAULT, 1979).

Percebemos esse exercício do poder pelos professores por meio das narrativas de nossa entrevistada Quintela (2019), que confirma a reprodução da sociedade heteronormativa e a permanência dessas relações de poder sendo perpetuadas por comportamentos e falas de alguns professores.

Todo mundo fala muito bonito, tipo assim “é tem que ter isso, machismo não”, mas ninguém consegue refletir na sua prática, que aquela coisinha mínima que você falou foi machista. Que aquela coisinha mínima que você falou foi homofóbica. Então as pessoas continuam reproduzindo e aí falam muitas coisas clichê e superficial e não levam para prática. A autocrítica não acontece. Eu acho que o professor ele tem se acomodado, na questão de tocar na própria ferida, são raras as pessoas que tocam na própria ferida no sentido de falar “eu cometo isso” (QUINTELA, 2019).



Assim, partindo do pressuposto de que a escola deveria ser o espaço para a promoção da cidadania e do conhecimento, uma tarefa se faz necessária para darmos continuidade às reflexões: analisarmos com clareza a concepção de educação em que estamos inseridos. Para tanto, Louro (1997) apresenta contribuições ao analisar historicamente a ação da escola em relação à construção das diferenças. Ressalta a responsabilidade dessa instituição em separar os sujeitos, já em seus primórdios: aqueles que lá estão daqueles que não tinham acesso.

Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

Continuando sua análise sobre esse processo, a autora acresce que lentamente o direito à educação foi sendo requisitado pelos excluídos. Sendo assim, cabia à escola se reinventar para receber esses novos grupos: com “currículos, prédios, docentes, avaliações” que garantiriam essas diferenças entre seu público.

Louro (2019) continua em suas reflexões descrevendo a forma como a escola estava e sempre esteve interessada em educar corpos para produzir a sexualidade “normal”. É por meio desse disciplinamento dos corpos que a escola produziu os comportamentos esperados das alunas e dos alunos para uma sociedade “civilizada”. Por meio de práticas de ensino específicas, o processo de escolarização dos corpos estava ligado à “formação de homens e mulheres ‘de verdade’” (LOURO, 2019, p. 31).

Portanto, a escola tem como atributo marcar os corpos que ali estão, para serem constituídos de conhecimentos e domínio por essa pedagogia normalizadora. Como afirma a autora, as sociedades urbanas esperam que a escola exerça essa função de produzir corpos disciplinados, cujas marcas são valorizadas e tornam-se reivindicadas pela sociedade heteronormativa.

Por isso há a necessidade de analisar os exercícios do poder disciplinar, que se inscrevem também nos micro-poderes circunscritos em universos familiares e educativos, os quais visam agir detalhada e ininterruptamente sobre o corpo, definindo espaços de ação, relações, movimentos, exercendo sobre homens e mulheres uma ação reguladora (ZARBATO, 2017, p. 94).

Nas narrativas de Tonon (2019), essa prática de produzir corpos disciplinados para a sociedade heteronormativa está incluída no discurso de muitos professores, que, por meio de piadas e atitudes sexistas, perpetuam as violências que estão no ambiente escolar.

A grande diferença do professor reproduzir esse tipo de coisa é a gente precisa pensar que nós somos, [...], nós somos formadores de opinião, querendo ou não. Por mais que eu ache ainda isso um pouco né, mas nós somos formadores de opinião. Então se eu estou ali, eu estou reproduzindo a todo momento uma série de piadas impróprias, uma série de piadinhas homofóbicas, uma série de piadinhas machistas, ninguém vai em momento nenhum, por que afinal de contas eu tenho ali 35 alunos, submissos, ninguém vai em momento nenhum “heín, não estou gostando!”. Essas piadas vão continuar sendo naturalizadas, ninguém vai problematizar, e elas vão continuar sendo reproduzidas (TONON, 2019).

Em decorrência, observa-se que, para forjar a masculinidade pretendida e exigida pelos âmbitos escolares, é necessário que não se expressem sentimentos, pois isso demonstra fraqueza, que supostamente é uma característica feminina. Portanto, um “homem de verdade” tem que ser duro, ter aptidões por esportes, de preferência o futebol; podemos inclusive destacar a competição como uma marca extremamente enfatizada na formação de meninos e rapazes.

Já as meninas e moças têm marcados em seus corpos os ensinamentos que “mulheres de verdade” precisam ser dóceis, discretas, gentis, a obedecer, ter bons modos, se comportar decentemente.

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de “marcas”. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 2019, p. 30).

Por meio da narrativa de Tonon (2019), percebemos que a escola permanece com esses fragmentos disciplinadores ao criticar a forma como ela aborda a questão de gênero em sala de aula:

Num momento em que você para e fala, “agora vamos falar disso”, não! É uma coisa que aparece no conteúdo e que está dentro do conteúdo. Muitas

vezes, eu já fui criticada por trabalhar sobre isso. Não é porque eu estou querendo trabalhar gênero em sala de aula, não! É algo que faz parte do meu currículo que eu preciso trabalhar. Hoje, por exemplo, quando eu falei a questão do fundamental, eu trabalho muito isso até em turma de EJA também, ensino médio, é uma coisa que eu acabo debatendo, até porque a forma de trabalhar com EJA é muito diferente. Eu acabo debatendo muito mais com os meninos da EJA, quando a gente está falando ali da Revolução Industrial, as mulheres entrando no mercado de trabalho, aí a gente fala: “mulher aqui no mercado de trabalho, mas que mulher é essa pra estar no mercado de trabalho?” (TONON, 2019).

Louro (1997) destaca a necessidade de se debater as relações de gênero, as desigualdades entre homens e mulheres, de forma plural e múltipla, pois estes assumem e são identificados por gênero, classe, raça, etnia, idade, nacionalidade produzindo diferentes posições de sujeitos. Portanto, existe uma necessidade de se analisar e pensar as redes de poder que estão envolvidas, como instituições, símbolos, códigos, discursos, entre outras.

Trabalhar a equidade e a diversidade de gênero no contexto educativo significa desconstruir as relações de poder presente na sociedade. É possibilitar que as pessoas possam ter acesso a diferentes espaços sem passarem por preconceitos e poder viver sua sexualidade ou sua identidade de gênero, livres de qualquer tipo de discriminação. Então, analisando essas relações que não poderiam ser resumidas em binarismos, vamos continuar nosso diálogo com Silva (1999) sobre as formas de se compor as identidades.

## 2.2 IDENTIDADES: COMPOSIÇÕES E RECOMPOSIÇÕES

Como as identidades são marcadas pela ideia de normalidade que a sociedade impõe às sexualidades existentes? Começamos nossas reflexões tentando entender como as identidades são formadas.

A teoria *Queer*<sup>6</sup>, por meio das teorias pós-críticas, discute a formação das identidades de gênero como uma construção social que se estende também para nossas

---

<sup>6</sup> A teoria *queer* surgiu em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos. Antes de mais nada, o termo expressa, em inglês, uma ambiguidade que é convenientemente explorada pelo movimento *queer*. Historicamente, o termo *queer* tem sido utilizado para se referir de forma depreciativa às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às conotações sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”. O movimento homossexual, numa reação à histórica conotação negativa do termo, recupera-o então como uma

identidades sexuais. Silva (1999) faz reflexões acerca dessa construção social da identidade a partir da relação com o outro, atravessada por significação.

Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. Alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados sobre os outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder (SILVA, 1999, p. 106).

Nessa perspectiva, Silva (1999) ressalta que tanto a identidade quanto a diferença são criações sociais e culturais. Portanto, são um produto de uma construção simbólica e discursiva. Onde tem identidade e diferença, ali estará o poder, que podemos identificar nas seguintes marcas, conforme Silva (2014, p. 81-82) “[...] incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós e eles’); classificar (‘bons e maus’, ‘puros e impuros’, ‘desenvolvidos e primitivos’, ‘racionais e irracionais’); normalizar (nós somos normais, eles anormais)’”. Em diálogo com o filósofo Jacques Derrida, destaca:

As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (SILVA, 2014, p. 83).

Uma forma de manifestação desse poder é a normalização de uma determinada identidade, fazendo com que toda a diferença seja tratada de forma excludente. Nesse caso, normalizar significa eleger o que será o parâmetro em relação aos outros, como afirma Silva (2014, p. 83): “A identidade normal é ‘natural’, desejável, única.”

Portanto, a variedade com que os seres humanos se apresentam ao mundo deve ser acolhida na escola, mas o que poderia ser um local de acolhimento e de ensino sobre a diversidade tem se mostrado um ambiente de exclusão, com desperdício da oportunidade de aprender a conviver com o diferente.

---

forma positiva de autoidentificação. [...] o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo é o de complicar a questão da identidade sexual e indiretamente também a questão da identidade cultural e social. Através da “estranheza”, quer se perturbar a tranquilidade da “normalidade” (SILVA, 1999, p. 105).

Em diálogo com Silva, nossa entrevistada Tonon (2019) exemplifica com uma triste experiência que teve ao longo da carreira essa relação entre identidade e diferença e como as violências vão marcando os corpos dos alunos.

[...] mas, teve o caso de um aluno, é... trans, não aceitava, não aceitava não, ele nunca gostou de ser chamado pelo nome, e ele sempre pedia com toda a educação do mundo pra ser chamado pelo nome social que ele tinha escolhido. [...] Não tinha problema que é um direito dele, todo mundo sempre chamava, os amigos, os professores, chamava. E aí no terceiro ano, no pré-vestibular., um professor famosíssimo de Vitória,[...] encrencou e ele falou que “não, seu nome aqui na minha chamada é esse, e é por esse nome que eu vou te chamar! Inclusive, a partir de agora que você encrencou chamarei pelo nome completo, não só pelo primeiro”. O aluno falou “não, não quero, tenho direito de ser chamado pelo meu nome social, você vai chamar eu não vou responder”, o professor respondeu: “não, você vai responder sim, porque seu nome é esse, enquanto você não responder você vai levar falta” (TONON, 2019).

A definição da identidade então depende da sua diferença, para o normal existir precisa existir o anormal. Na relação identidade e diferença, uma precisa da outra para se constituir. Sendo a heterossexualidade definida como “sexualidade dominante hegemônica”, automaticamente a homossexualidade se torna desvio da normalidade (SILVA, 1999, p. 106).

As diferenças são tomadas como relevantes e motivadoras para discriminar quem porta tais marcas: ser mulher, ser negro, ser lésbica, ser homossexual, ser travesti, ser transexual e outras identidades marcadas, isto é, diferenças acarretam desigualdades. Ter mais de uma dessas marcas agrava ainda mais a desigualdade.

Uma vez no nono ano, dentro dessa questão da mulher, a menina entrou na turma perguntando se tinha menina que queria, jogar, ou participar de alguma coisa, tinha que ser menina, aí o menino, mais insuportável da sala, “aqui ó, ele aqui ó” levantando a mão do outro querendo constranger. Na mesma hora eu parei e falei assim, “querido deixa eu te falar: e se ele fosse mulher? Você fala isso pra ele achando que você está diminuindo ele? Que ser mulher é algo ruim? Que é menor do que ser homem? Você está tentando constranger ele? Por ele ser menor? Então amor, deixa eu falar com você: se ele ou se você fosse mulher seria uma honra, pra vocês, porque ser mulher é maravilhoso [...] porque é um tal de achar que mulherzinha, que viadinho, que preto é xingamento, sabe, e a gente fica então como que a gente faz isso na sala de aula? Desconstrói o tempo todo quando a gente vê, não está, muitas vezes na nossa matéria, as vezes a gente consegue pinçar algumas coisas. (QUINTELA, 2019)

O autor reflete sobre os processos de movimento da produção da identidade, que oscila entre fixar e estabilizar; do outro lado, voltam-se a subverter e desestabilizar a identidade. Na dinâmica da identidade de gênero, argumentos biológicos são os mais

utilizados para se justificar a dominação masculina. Utilizar argumentos biológicos para inferiorizar mulheres ou grupos de comunidades LGBTQ+, até mesmo grupos raciais ou étnicos, não é somente um erro científico, mas a demonstração de uma teoria cultural sobre a natureza (SILVA, 2014).

Quando dizemos que certas atividades são próprias de meninas e outras de meninos, utilizando argumentos biológicos, estamos limitando as formas de aprendizagem e inclusive as experiências de vida de estudantes. Esse tipo de definição pode atrapalhar o entendimento sobre sua relação com o mundo, o que pode virar um obstáculo no processo de construção, nas expressões e formas de sentir. A escola pode contribuir para o levantamento sobre essa discussão e para ajudar, por meio da educação, a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ainda conforme Silva,

[...] as chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, *interpretações*, isto é, elas não são mais do que imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado. Todos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2014, p. 86).

Bortolini (2012) aponta que essa “essencialização” não está somente no passado, sendo algo histórico, pois muitas dessas concepções ainda são utilizadas hoje e opõem homossexuais e heterossexuais quase como naturezas diferentes.

Essa redução (de uma pessoa à sua orientação sexual) é algo que recai especialmente sobre os homossexuais — ou àqueles que fujam da norma hegemônica. Não há nenhum relato de aula em que o tema central seja explicitamente os heterossexuais, como podemos reconhecê-los, como eles vivem ou são (BORTOLINI, 2012, p. 88).

Silva (2014) chama atenção sobre os processos de subverter e complicar as identidades de forma a contrapor ao processo de fixar a identidade, contestando essa essencialização. Ao teorizar sobre “cruzar fronteiras”, o referido autor explica o significado desse processo, que visa não respeitar a fronteira demarcada “artificialmente” entre os limites das diferentes identidades. Para o autor, pode significar também a livre movimentação entre territórios simbólicos das diversas identidades.

Ao chamar a atenção para o caráter cultural e construído do gênero e da sexualidade, a teoria feminista e a teoria *queer* contribuem, de forma decisiva,

para o questionamento das oposições binárias — masculino/feminino, heterossexual/homossexual — nas quais se baseia o processo de fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais. A possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter “artificialmente” imposto das identidades fixas (SILVA, 2014, p. 89).

O autor conclui que esse “cruzamento de fronteiras” e a ambiguidade das identidades são de extrema importância para o questionamento das operações de fixação das identidades. Nessa direção, são pertinentes as contribuições de Bortolini:

Talvez, ao invés de apresentar acriticamente um sujeito homossexual/LGBT — fundado em estereótipos ou em identidades rígidas —, questionar a heterossexualização compulsória e problematizar a naturalidade da heterossexualidade possa ser muito mais desestabilizador — e portanto, educativo (BORTOLINI, 2012, p. 90).

Percebemos, por meio das narrativas de nossa entrevistada, que, ao se trabalhar de forma a dar visibilidade à mulher, por exemplo, ela gera tantos incômodos que a temática “ou às vezes ela é completamente ignorada, como acredito eu, que a maioria sempre fez até hoje, ou a gente não chama tanto a atenção assim, quando a gente chama a atenção, a gente acaba sendo o prego fora da madeira” (TONON, 2019).

Destacando a importância da temática para a escola, passamos a dialogar então sobre as possibilidades de contribuição do ensino de História para o trabalho com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula.

### 2.3 O QUE O ENSINO DE HISTÓRIA TEM COM ISSO?

Para entender as contribuições do ensino de História na construção de identidades juvenis que lutem por um espaço democrático nas escolas, precisamos refletir sobre como a História pode contribuir nesses debates e na construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Estabelecemos um diálogo com Pesavento (2004) que, por sua vez, dialoga com historiadores da Nova História Cultural. Essa área tem como mola mestra em seus debates o conceito de cultura entendida “[...] como conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

A autora faz uma análise da historiografia mundial e reflete sobre como, mediante uma crise de paradigmas no final do século XX, tanto internacional como nacional, a

História Cultural (ou Nova História Cultural) se propôs enfrentar a revisão de pressupostos que visam explicar a realidade. A partir de então, trata-se, antes de tudo, pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pela humanidade para explicar o mundo.

Com a História Cultural, podemos entender essa possibilidade de ter um “novo ator sem rosto, o povo”. Pode-se também entender e decifrar o passado por meio das suas representações.

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2004, p.39).

Será por meio das representações que também entenderemos como o mundo é construído de várias maneiras e até mesmo de maneira contraditória pelos diferentes grupos, como cita a autora.

Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (PESAVENTO, 2004, p. 41).

De acordo com Pesavento (2004), a História Cultural renovou as correntes da História e dos campos de pesquisa. Sua maior contribuição foi dar destaque ao indivíduo como sujeito da História, colocando em cena a questão das subjetividades e das histórias de vida, que se tornam importantes nas narrativas históricas, reconfigurando a forma de se pensar História. Destaca que é preciso entender que a História não se move fora da experiência, das subjetividades, da imaginação, das ideias, das vontades, dos medos.

Portanto, a História Cultural contribui para novas possibilidades de pesquisa, para novos objetos e métodos com que o historiador pode capturar a vida no tempo, trabalhar com experiências individuais e coletivas, pesquisar o modo como os homens pensam e se colocam diante do mundo em um contexto cultural e temporal, ou seja, como significam o mundo em que vivem.



O processo histórico que legitima as concepções sobre padrões de comportamento entre homens e mulheres corrobora, na sociedade, diferentes estigmas para aqueles que não se enquadram no modelo patriarcal. A lógica que guia os discursos sociais, o tratamento pejorativo para mulheres, homossexuais ou qualquer outro termo é a lógica da desqualificação do outro. Portanto, a ideia de heteronormatividade retira a singularidade desses sujeitos ao representá-los como alguém que “deformou”, “perdeu” e “minimizou” o seu gênero original (LOURO, 2019). Nesse contexto, o ensino de História pode desconstruir e debater a lógica sexista presente no ambiente escolar, por meio da problematização das questões de diversidade sexual e de gênero.

Pensando nessas possibilidades que a História Cultural proporciona e na necessidade de se reconstruir as relações pré-estabelecidas, baseadas no modelo patriarcal de valorização da heteronormatividade, nossa entrevistada Juliana Quintela (2019) argumenta como faz em sala de aula com seus alunos quando trata de um assunto específico na História: “[...]a gente problematiza essas coisas porque não tem como você só ensinar História pela História, fazer daquilo uma história factual, ‘aí ela foi entregue, casou, pronto e foi isso o que aconteceu!’ A gente precisa problematizar e ter um ensino crítico” (QUINTELA, 2019).

Freire (1987) argumenta sobre a necessidade de ensinar o educando a pensar e a problematizar sobre a sua realidade e, dessa forma, a alcançar o conhecimento e compreender-se como um ser social: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29). Parte-se, portanto, do pressuposto de que, uma vez conhecendo sua situação na sociedade, o educando resistirá à condição de oprimido, conhecerá a liberdade e lutará por ela.

Assim, o ensino de história pode contribuir para possibilitar a desconstrução de uma sociedade heteronormativa, ampliando o debate em relação aos estereótipos apresentados nos diferentes meios sociais, ao desvelar as formas como os discursos acabam segregando cada vez mais grupos que não se adaptam a essa realidade.

As concepções de gênero tanto são produtos das relações sociais quanto produzem e atuam na construção destas relações, determinando experiências, influenciando nas condutas e práticas e estruturando expectativas. (PINSKY, 2015, p.34)

Nossa entrevistada Quintela (2019) trabalha com essa possibilidade que o ensino de História apresenta, para despertar nos alunos o senso crítico da realidade que os cerca.

Não é algo que vai acontecer de uma hora para outra. Mas então, para mim, tudo começa nessa discussão na sala de aula. Porque não adianta você quer que eles aprendam como, se na sala de aula a gente só fala de conteúdo, história factual. Você quer que isso mude como? A educação ela vai formar a base disso. A gente não estuda que a mulher teve o direito a voto e que é importante e ela votar só porque é importante, é importante por quê? Por que que é importante eu escolher quem vai me representar? Por que que tem que ter mulher lá dentro para criar uma lei pra mim? Então quando eu falo também de sufrágio e de todas essas questões dentro da história, eu falo disso. Você acha que uma pessoa, um homem vai entender na pele as necessidades jurídicas do que nós, mulheres, precisamos? Um branco vai entender a necessidade de um negro? E o rico? Dos pobres? Mas a gente insiste, em votar em homens brancos, ricos, heterossexuais! E então assim algumas pessoas podem estar falando, “ah, está doutrinando os meninos”! Não, eu estou falando que é importante que a gente vote em pessoas que entendam as nossas necessidades, as nossas dores, eu não sei qual é a sua, você vai ver qual é a sua e entender isso (QUINTELA, 2019).

Por intermédio da análise histórica de violências sofridas por esses grupos e de negação dessa violência, o ensino de História com enfoque nas questões de equidade social pode contribuir enormemente para combater a propagação de discursos de ódio e a discriminação no ambiente escolar: “[...] capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das aulas de História” (PINSKY, 2015, p. 32).

Nosso entrevistado Laurete Neto ressalta os desafios e a importância de se trabalhar com diversidade sexual e de gênero nas aulas de História:

Então, é um desafio. Eu falo com os alunos o tempo inteiro, eu tento alertá-los em relação a isso. Primeiro que sempre quando falo de gênero e aí quando eu falo dessa relação homem e mulher ou mesmo a questão LGBT é preciso, quando eu inlcio uma fala, eu entendo que eu preciso pedir licença pra falar, no sentido da minha condição masculina, então quando eu falo por exemplo de gênero e de mulher, mesmo quando eu falo da violência contra a mulher, que eu trabalho também bastante, feminicídio, lei Maria da Penha, eu tento pedir licença para essas mulheres da sala pra poder falar de um assunto que muitas vezes eu não vou ter a profundidade carnal, espiritual, social pra poder falar sobre isso. Mas mesmo na minha condição eu acho que eu tenho, na minha função de professor, que orientar de alguma maneira, mostrar também pra essas meninas, pra esses meninos que os professores estão dispostos a trabalhar esse tema em sala de aula, sem qualquer tipo de vulgaridade, de discurso intelectual, nem nada disso (LAURETE NETO, 2019).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> A narrativa completa se encontra disponível nos apêndices desta dissertação.

O professor reitera que mesmo na condição de homem, sem poder aprofundar mais sobre a temática por não viver as violências que uma mulher ou LGBTQ+ passam, ele enfatiza que na condição de professor, ele precisa trabalhar com o tema, no sentido de contribuir para a transformação da sociedade num lugar menos desigual.

Ressaltamos, portanto, que o objetivo do ensino de história é construir com os alunos saberes que lhes permitam conhecer, criticar e transformar a realidade em que vivem. Que sejam protagonistas no combate a todo tipo de sexismo e exclusão.

Ao observar que as ideias a respeito do que é “ser homem” e “ser mulher”, os papéis considerados femininos e masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero (PINSKY, 2015, p. 32-33).

As narrativas dos professores entrevistados desvelam que a temática da diversidade sexual e de gênero, objeto de estudo desta pesquisa, tem reverberado, ainda de forma tímida, no ensino de História, como afirma a professora Juliana Miranda Quintela

Como eu trabalho isso? Não é tipo, separado, por exemplo, tal conteúdo vai falar dessa questão! É junto, ensinando mesmo, a questão às vezes fica meio implícita, por exemplo: se eu estou falando de Era Vargas e vem o voto feminino, aí a gente vai debater e questionar toda essa questão, Vargas era muito bonzinho? Então você faz toda uma crítica em cima daquilo. Quando você fala de Revolução industrial, a mulher já receber bem menos, então a gente vai falando dessas questões todas. Quando você fala de uma monarquia, igual eu estava falando de revolução inglesa e aí Elizabeth não casa, você problematiza o que é o casamento, como era o casamento pra mulher se uma família real naquele período, de outras classes também, mas na família real o casamento era um acordo, questão de negócios. Então assim a gente vai problematizando e trazendo pra as questões atuais. (QUINTELA, 2019)

Esse achado, por si, já revela que a temática deveria ser alvo de discussões e inserções nas propostas curriculares e nas formações de profissionais da educação, visto que essa falta de debate implica noções que limitam as concepções de gênero e sexualidade nas escolas. Automaticamente, ocorre distância das formas de resolver as desigualdades no ambiente escolar, como afirma Freire:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, materiais; implica, em função de seu caráter diretivo,

objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2005, p. 28).

No entanto, há um enorme desafio a ser enfrentado, clamado por grupos da comunidade escolar pela construção de uma nova forma de lidar com as relações dentro desse ambiente, a partir da própria visibilidade do fenômeno: a compreensão dos direitos humanos, a proteção dos direitos de igualdade, a educação para a sexualidade ou para as sexualidades.

Não obstante os obstáculos impostos por equívocos históricos de práticas sexistas, a exemplo dos discutidos anteriormente, há luz no fim do túnel. É nesse sentido que o desafio da próxima seção é apresentar as vozes, os fazeres e os saberes de professores de História no seu labor cotidiano.

### **3 ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS: SABERES E FAZERES DOCENTES QUE TRANSFORMAM O AMBIENTE ESCOLAR**

Com a pretensão de mapear saberes e fazeres docentes, explícitos em práticas docentes implementadas no cotidiano de salas de aulas de História em escolas da Educação Básica do município da Serra, que contribuam para mitigar a existência de práticas discriminatórias e que confirmam protagonismo aos jovens estudantes acerca de suas identidades, buscamos, na presente seção, escutar e socializar vozes de professores que atuam na procura de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

Para tanto, conforme já mencionado anteriormente, com apoio na abordagem metodológica da pesquisa História Oral, a escolha dos sujeitos da pesquisa teve como base os saberes e os fazeres de professores de História da Educação Básica da Grande Vitória que trabalham ou trabalharam com diversidade sexual e de gênero em sala de aula. Para tanto, essa localização dos possíveis sujeitos da pesquisa foi realizada por intermédio da indicação de amigos e colegas de trabalho que reconheceram na prática dos sujeitos entrevistados nosso objeto de estudo.

Estabelecidos como critérios de definição e seleção do(a)s colaborador(e)(a)s a livre e espontânea adesão à pesquisa, entramos em contato com os selecionados para expor o objetivo da pesquisa e solicitar a sua colaboração. Fizeram parte e enriqueceram essa pesquisa Juliana Miranda Quintela, formada em licenciatura em História na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), regente de classe desde 2015, professora efetiva na rede estadual de ensino do Espírito Santo, lotada na escola de Ensino Médio Clóvis Borges Miguel; Dayana Tonon, formada em licenciatura em História pela Ufes, atualmente professora da rede estadual nas escolas de Ensino Fundamental Taquara I e Campinho da Serra; Christiano Laurete Neto, formado em licenciatura em História pela Ufes, especialização em Educação de Jovens e Adultos, professor efetivo da rede estadual na escola de Ensino Fundamental e Médio Planalto Serrano.

Conforme mencionado anteriormente, após a indicação de colegas, o(a)s professor(e)(a)s foram contatado(a)s previamente, por telefone. A partir de então

ficaram estabelecidos locais e horários para a realização da entrevista, definidos pelo(a)s narrador(e)(a)s.

Todo(a)s o(a)s colaborador(e)(a)s concordaram com a divulgação e a publicação de seus nomes, dados biográficos e depoimentos. Por isso não foi necessário utilizar o critério de invisibilidade dos narradores, prática comum em trabalho dessa natureza.

Dessa forma, focando nos objetivos da investigação, o roteiro temático da entrevista foi composto de questões cuja finalidade era procurar evidências que possibilitassem as reflexões propostas neste estudo.

### 3.1 ALCANÇANDO SUJEITOS: ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Com foco na busca por sinais e pistas que desvelem possibilidades e potencialidades que o ensino de história pode proporcionar para trabalhar a diversidade sexual e de gênero em sala de aula, buscamos saberes e fazeres de professores da Educação Básica do município da Serra, no Espírito Santo, explícitos em suas memórias docentes, como alternativas de ensino para entender, valorizar e divulgar práticas que contribuam para a construção do ambiente escolar que promova a equidade e justiça social.

As narrativas dos entrevistados fornecem pistas de práticas docentes que podem promover a equidade e a justiça social, como se observa no relato da entrevistada;

Por exemplo, eu trabalhando com os alunos e falando dos Astecas, tem a índia Malinche, que falavam que ela foi uma traidora dos astecas porque ela se casou com Hernan Cortez. Aí eu pego e falo “gente, ela foi entregue, ela era uma escrava, então ela não teve escolha” e a gente começa a problematizar essas questões da escravidão, a questão do abuso sexual, que a mulher sempre vai ser o quê? (QUINTELA, 2019)

Portanto, apoiamo-nos em narrativas desses professores para construir, desenvolver e socializar nossas reflexões, pautadas na metodologia de pesquisa com a História Oral. Para tanto, faz-se necessário um diálogo acerca da importância e das potencialidades dos relatos como alternativa para a construção/reconstrução e a mobilização de saberes necessários ao exercício da docência. Borges e Borges (2021) destacam a potencialidade da História Oral para formação e atuação docente, na medida em que, ao externalizarem seus saberes e fazeres, contribuem para a

socialização e a ressignificação da produção de outros saberes e outros fazeres que formam a dinâmica da função docente.

Nessa direção, são pertinentes as contribuições de Benjamin (1985) para elucidar a importância do ato de narrar e das narrativas como contribuições para que experiências vivenciadas sejam socializadas e tornem-se objeto de estudo.

Benjamin (1985) destaca que as melhores narrativas escritas são aquelas que não se distinguem das narrativas orais. Ele separa essas narrativas em dois tipos: o narrador que vem de longe (figura do marinheiro comerciante) e o narrador que vive sem sair de seu lugar e conhece bem a tradição e a história de seu país (figura do camponês sedentário). Nessa analogia, o filósofo situa o narrador entre a figura dos mestres e dos sábios, sujeito que contribui com suas experiências por meio de narrativas e elucidar sobre esses saberes tão importantes para a humanidade.

Dessa forma, a História Oral contribui para pesquisas e formação docentes ao dar voz aos sujeitos que muitas vezes não foram valorizados pelos seus saberes e fazeres, possibilitando a escrita de sua história docente, portanto, a fim de

[...] contribuir para o não aprisionamento da pluralidade de saberes que são cotidianamente mobilizados, produzidos e reproduzidos no processo de constituição da identidade profissional, trazendo à tona o que professores sabem e fazem em sua prática docente [...] (BORGES; BORGES, 2021, p. 100).

A pesquisa narrativa deve ser compreendida como uma forma de entender a experiência dos seres humanos, tratando-se de um estudo de histórias vividas e contadas. Para Clandinin e Connelly (2011), aprendemos mais sobre educação pensando sobre a vida e aprendemos mais sobre vida pensando em educação, pois a vida se acresce de fragmentos narrativos, marcados por momentos históricos: “A experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.49).

Sendo assim, o pesquisador coopera ao trabalhar com o entrevistado e o envolve na pesquisa, de modo que saem transformados desse trabalho. Nesse sentido, Clandinin e Connelly argumentam que a narrativa é uma forma de compreender a experiência, sendo esses saberes o lócus a ser assimilado nas pesquisas. Para tanto, uma alternativa para suscitar narrativas é a realização de entrevistas, visto que, conforme

asseveram Bogdan e Biklen, são utilizadas “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134)

As entrevistas suscitam narrativas que, por sua vez, desvelam memórias. Rodrigues (2011) afirma que a memória tem sido muito utilizada na área da educação e destaca as várias formas de uso dessa metodologia: levantamento de dados sobre uma determinada prática ou teoria de ensino, como também resgate da trajetória profissional priorizando o pesquisador-professor.

A autora continua argumentando sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, que dialoga com a forma com que ele se posiciona mediante as diversas situações que regem o cotidiano. Contribuindo para esse agir, temos os valores morais, as crenças e os contextos sociais, segundo os quais o docente exerce um importante espaço ao desempenhar a cultura escolar e conseqüentemente no processo de construção da identidade profissional. Sendo assim, as memórias de formação atribuem sentido às experiências de formação, como eventos considerados decisivos na constituição da identidade profissional, como podemos perceber pelo relato do entrevistado quando perguntado se ele teve contato com a temática diversidade sexual e de gênero durante sua formação.

Eu entrei na universidade, na Ufes, em 2008, ainda era muito pouco essa questão, embora lá fora já estava se discutindo há algum tempo no Estados Unidos e na Europa. Aqui, especificamente no departamento de História da UFES, nós temos algumas referências, a professora Maria Beatriz Nader é uma referência em estudos de gênero, a própria professora Adriana Campos também na sua condição de mulher, uma grande pesquisadora no sentido também de gênero no Brasil, mas ainda era um pouco insípido no início em 2008/2009. Foi a partir de 2010/2011 que eu vi que dentro do departamento começou ali a pujar mais mesmo a questão dos estudos de gênero, e o meu orientador, professor João Ventura da Silva, também se colocou à disposição para estudar este tema, que pra ele também ainda não era um tema que ele tinha uma profundidade, mas que como professor da universidade ele queria, junto com seus orientandos, entender um pouco mais sobre isso. Então foi a partir de 2010 para 2011 que eu decidi, dentro da minha monografia, trabalhar as relações de gênero lá no século II; então foi daí que começou (LAURETE NETO, 2019).

Já a entrevistada Tonon afirma ter contato com a temática por meio de grupos de pesquisa, mas não foi privilegiada com disciplinas durante a graduação, assim como a entrevistada Quintela: “eu não tive, nem matéria, nada, sempre fui pesquisando por



conta própria [...]” (2019). No entanto, podemos perceber que, pela sua experiência pessoal, Tonon e Quintela optaram por trabalhar a temática em sala de aula valorizando a importância da equidade de gênero no ambiente escolar.

Então, eu tive pouco contato com gênero por que eu cheguei a fazer um... A entrar um pouco no grupo de pesquisa e larguei porque eu acabei me envolvendo muito pessoalmente no tema. Eu comecei uma pesquisa sobre violência contra a mulher na cidade de Vitória, mas eu fiquei muito pouco, cheguei a fazer pesquisa de campo na delegacia da mulher, mas eu não fiquei, por que eu estava de fato me envolvendo muito pessoalmente com o tema, mas foi só isso, de matéria na universidade mesmo eu não tive (TONON, 2019).

Dessa forma, as memórias dos professores como sujeitos da história do cotidiano escolar se apresentam como ricas potencialidades para a formação e para a atuação docente, contribuindo para a construção da identidade desses profissionais. Como salienta Rodrigues (2011), a reflexão e a construção das identidades profissionais dos professores integram experiências, trajetórias e desejos às possibilidades de ações transformadoras dos docentes.

A análise sobre a influência de vivências anteriores dos professores em suas práticas pedagógicas podem ser considerada como contribuições importantes para a compreensão de suas posturas profissionais. Contudo, é imprescindível que o professor tenha consciência da origem de sua própria prática, a relação com o ensino e com seus alunos. Esse conhecimento possibilita ao professor a oportunidade de superar crises, reformular a postura pedagógica, as crenças em relação à matéria que leciona, as formas que utiliza para avaliar seus alunos e outros aspectos que possam resgatar a imagem pessoal do bom professor (RODRIGUES, 2011, p. 1108).

Assim as narrativas são muito mais do que uma simples descrição de suas vidas, pois, ao repensarem suas histórias, os professores refletem quem são, reconstruindo continuamente significações acerca de si e de seu trabalho, como também compartilham com o outro as próprias experiências.

Na “forma” de ensinar, de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, existe um conteúdo implícito, ou seja, a concepção de homem, de tempo, de espaço, de sociedade, de educação, de vida, que o professor foi construindo ao longo de sua existência e que acaba por explicitar-se em seus atos, suas atitudes, em sua maneira de ser e de estar na profissão (BORGES; BITTE, 2017, p. 32).

Daí a necessidade de se refletir e compartilhar os saberes construídos ao longo da profissão docente, como afirmam Borges e Bitte (2017):

A não consideração do professor e de suas condições reais de atuação traz consigo a não reflexão sobre a pluralidade de saberes que são mobilizados no exercício da função e que, em decorrência dessa não reflexão, são, na maioria das vezes, confinados à privacidade de experiências docentes isoladas que, embora possam ter grande validade e muitas contribuições para o processo de melhoria da qualidade do ensino, não são socializadas e, portanto, perdem-se no anonimato de cada docente.(BORGES; BITTE, 2017, p.37)

Nessa lógica, os autores defendem que o exercício reflexivo sobre a prática pedagógica revela importantes saberes que são impulsionados das mais diversas situações de ensino, “[...] possibilitando, por sua vez, a definição dos saberes necessários ao ensino, logo, à sua profissionalização” (BORGES; BITTE, 2017, p. 37).

A partir desse diálogo com os autores, nossa entrevistada mostra a importância do exercício reflexivo dos docentes de repensarem suas práticas e socializarem com seus pares um futuro trabalho.

[...] o que eu estava planejando para o ano que vem, por que assim, eu entrei na escola esse ano, estava conhecendo os professores, todo mundo, então eu não sei fazer as coisas atropeladas, às vezes eu tenho que parar e me organizar. E aí eu pensava em juntar as 3 turmas do Ensino Médio, e dentro da própria matéria, a gente vê o que era possível abordar. Por exemplo: no 1º ano a gente fala questão de democracia com os gregos e tudo mais, conversar com os alunos e fazer uma forma de participação democrática de cada um falar o que eles passam, pensam, o que eles já sofreram de racismo, homofobia, machismo e essas coisas; no segundo ano, sabe, cada turma você pega isso, combina depois em um projeto maior, uma intervenção. Enfim, ou cartazes com essas falas pela escola. Mas eu queria juntar com o professor de sociologia para a gente poder pensar em algo que desse voz aos alunos (QUINTELA, 2019).

Conforme afirma Rodrigues (2011), é relevante a importância da pesquisa sobre memória e ensino, sendo esse conhecimento responsável por possibilitar ao professor a oportunidade de superar crises e de reformular a postura pedagógica, as crenças em relação à matéria que leciona, as formas que utiliza para avaliar seus alunos e outros aspectos que possam resgatar a imagem pessoal do bom professor.

### 3.2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DOS SUJEITOS

Conforme já mencionado anteriormente, a presente pesquisa teve como uma das primeiras reflexões os saberes docentes a respeito da diversidade sexual e de gênero,

especificamente de professores de História da Educação Básica do município da Serra.

Na tentativa de trazer reflexões sobre os saberes docentes, pretendemos identificar traços de memórias e reconstruções de percursos nas narrativas dos professores entrevistados, no que se refere a vivências e experiências acerca da diversidade sexual e de gênero no ensino de História.

Para tanto, destaca-se, de imediato, a necessidade de ressaltar que o professor não se constitui apenas pelo saber acadêmico que adquiriu em seu período de formação, mas que sua concepção de mundo, de tempo, de espaço, de sociedade e de vida foi e continua sendo construída/moldada ao longo de sua existência e irá se revelar em suas atitudes e maneiras de ser e estar na profissão, como afirmam Borges e Bitte (2017).

Portanto, defendemos a concepção de que os saberes docentes estão diretamente ligados à sua identidade. Por sua vez, a construção da identidade docente está em constante processo de (re)construção, pois é mediada pelas experiências e histórias de vida, pelas relações com os alunos e os demais atores da comunidade escolar. Sendo assim, os saberes docentes não são oriundos apenas da formação inicial, como acrescenta Tardif (2010).

O docente não pode ser considerado como um mero transmissor de conhecimento no ato pedagógico, tão pouco alguém que apenas deveria ter domínio sobre o fazer em sala de aula, mas que sejam vistos como produtores de seus próprios saberes. Saberes esses construídos de forma múltipla e pluriorientada por outros saberes. (TARDIF,2010)

Nessa direção, encontramos as contribuições de Tardif (2010), que assevera que os saberes docentes são plurais, estão interligados e advêm da prática docente. O autor classifica esses saberes em quatro tipos diferentes, extremamente interligados, que são os saberes curriculares, os saberes das disciplinas, os saberes da sua experiência e os da formação profissional (TARDIF, 2010).

Os saberes da formação profissional é um conjunto de saberes que são transmitidos aos professores no decorrer do processo de formação tanto inicial quanto continuada.

Somado a isso, há os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino “saber-fazer” (TARDIF,2010, p.36-37).

Os saberes das disciplinas são identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, como no nosso caso a disciplina de História. Esses saberes são administrados pelos cursos e departamentos universitários, durante a formação do docente (TARDIF,2010).

Os saberes curriculares são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais define e seleciona os conteúdos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Encontram-se “sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2010, p.38).

Já os saberes experienciais, como explica o autor, resultam do próprio exercício da atividade docente. São produzidos pelos professores por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Conforme bem ressalta Tardif (2010), os saberes docentes se constituem em um amálgama de saberes e não podem ser concebidos de forma estanque e linear. No entanto, para fins didáticos e, mediante a especificidade dos objetivos da presente pesquisa, optamos por enfatizar nossa reflexão sobre a prática docente, que é o centro de convergência de todos esses saberes. Nessa ênfase, situamos os saberes experienciais que contribuem para a formação de jovens críticos que lutem por uma escola que inclua a diversidade sexual e de gênero em todos os âmbitos que nela existam.

Discutir sobre os saberes docentes é uma premissa para pensar essa postura do/a professor/a na escola de hoje, que tem sim, em seu cotidiano, a efervescência da sexualidade, das questões de gênero e, claro, da diversidade sexual (VIEIRA, 2014, p. 50).

Tardif (2010) destaca os saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, que é justificado, principalmente, pela relação de distanciamento que os

professores mantêm com os demais saberes (saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica), pois percebem que são saberes cuja mudança não está ao seu alcance. Nesse sentido, valorizam ainda mais os saberes experienciais, uma vez que mantêm sob o seu controle tanto a sua produção quanto a sua legitimação. É no cotidiano que professores vivem situações reais, das quais é imperativa a habilidade, a capacidade de interpretação e a improvisação, assim como a segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Dessa forma, é no cotidiano da docência que produzem/reproduzem e mobilizam os saberes da experiência.

Borges e Bitte (2017) enfatizam a importância de se valorizar a cotidianidade das práticas pedagógicas, considerando o lócus onde o docente incorpora o saber da experiência, modelando, adequando e transformando o saber sistematizado, para torna-lo acessível ao aluno.

As experiências e os saberes daí gerados não decorrem só da prática pedagógica, do exercício da função, mas precedem tal prática, iniciando-se com a nossa capacidade de nos perceber no mundo e se processa ao longo do tempo nos diversos espaços socioeducativos (BORGES; BITTE, 2017, p.35).

Tardif (2010) destaca que as fontes dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e às do passado; que conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida pessoal e familiar, como também da sua trajetória escolar, são decisivos na constituição de sua identidade profissional, revelando a característica temporal dos saberes docentes. O autor indica que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos professores acontece por meio de processos de socialização (TARDIF,2010).

Dessa forma, como reflete o autor, as relações que o docente estabeleceu ao longo de sua vida na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, assim como na interação estabelecida com alunos, com seus pares e também nas instituições de formação, influenciam nas decisões a respeito de suas ações.

Nesse sentido, Borges e Bitte (2017, p. 39) ressaltam a importância de tais saberes e da reflexão sobre eles, de forma a romper obstáculos que a tradição pedagógica impõe, gerida por uma hegemonia da “racionalidade técnica”. A necessidade da reflexão sobre esses saberes, de acordo com Borges e Bitte (2017, p. 39) recai “[...]”

sobre as representações que os professores têm/fazem da escola, do ensino e da profissão. As representações são, por sua vez, construções históricas, que recebem heranças/influências de concepções anteriores” (BORGES; BITTE; 2017, p. 39).

Essa percepção de Borges e Bitte (2017) é bastante evidenciada na narrativa de nosso entrevistado a seguir:

Eu ainda tenho muito o que aprender em relação a projetos que realmente possa agregar afetividade, ao mesmo tempo conteúdo para os meus alunos. Eu penso enquanto homem que eu ainda estou muito aquém de incluir a mulher nos meus discursos, de incluir o homossexual no meu discurso. Estou tentando, mas não é fácil sozinho. Não adianta 1 de cada 10 professores fazer esse trabalho. Isso é uma questão a ser incluída [...] (LAURETE NETO, 2019)

Ao ressaltar as características desses saberes experienciais, podemos perceber nas narrativas de nossos colaboradores o quanto tal saber é partilhado com entidades coletivas. Quando perguntado sobre as alternativas para se trabalhar com os alunos a desconstrução da cultura de intolerância e violência que segregam grupos no ambiente escolar, Laurete Neto se lembrou de um projeto que uma colega lhe propôs para trabalhar com a comunidade escolar.

Esse projeto não foi meu, foi um trabalho da professora Tatiana de ciências, do oitavo ano, que eu achei bem interessante. Ela trabalhou a questão da afetividade, os outros professores contribuíram [...] O objetivo desse projeto era tentar aproximar a comunidade tanto da escola, quanto também dos próprios profissionais e colegas que estão ao seu redor, que muitas vezes precisam só de uma palavrinha, de um olhar diferente, de um ombro, de uma mão. E foi muito satisfatório o resultado. Nós temos alunos com diagnóstico de depressão, diagnóstico de tentativa de suicídio. Então, para eles, essa questão de afetividade ainda está muito incipiente, em casa muitas vezes eles não têm essa afetividade [...] Então eu penso que talvez projetos que trabalhem a questão da afetividade, de mostrar a alteridade, identidade e alteridade mesmo, se colocar no lugar do outro. E assim, foi realmente um sucesso, porque eles receberam bilhetes, não precisava se identificar, era uma opção e eram bilhetes que estimulavam a pessoa no tipo “estou aqui, conte comigo, desabafe” (LAURETE NETO, 2019).

A narrativa do professor nos remete à importância da conversa entre os professores e da socialização de suas experiências, seus desafios e suas angústias, permitindo assim que o envolvimento e a multiplicação dos saberes e práticas desenvolvidos por eles alcancem um maior grupo de professores, abrangendo conseqüentemente um maior grupo de alunos que se beneficiará com tais práticas.

Identificamos nas narrativas de nossos sujeitos da pesquisa que a formação profissional inicial de todos os entrevistados foi na mesma instituição de ensino, a Universidade Federal do Espírito Santo. Percebemos uma certa emoção nas narrativas de nosso entrevistado Laurete Neto, ao rememorar sua formação inicial e a instituição, repleta de saudosismo e orgulho. Essa emoção pode ser decorrente do fato de que, diferentemente das outras entrevistadas, nosso professor teve apoio e formação que lhe propiciou uma certa base para desenvolver um bom trabalho na questão de gênero.

De forma semelhante, apesar de não revelar ter tido contato com a temática na sua formação inicial, a narrativa da professora Tonon nos fornece pistas sobre a importância de abordar a temática com os alunos, partindo da sondagem e mesmo do diagnóstico da realidade dos estudantes. Segundo sua narrativa, as relações de confiança entre ela e seus alunos propiciam e facilitam seu trabalho. Essa narrativa nos remete, mais uma vez, à constatação de como os saberes experienciais são sociais, sincréticos e plurais.

Eu tinha um primeiro momento com eles. Momento de expor dados a respeito de violência contra mulher no Brasil, violência simbólica, violência física, violência sexual, falava sobre todos os tipos de violência em sala. Levava dados, levava gráficos, explicava que nada daquilo ali eu estava falando por falar, eu tinha tudo documentado. E aí a gente fazia um debate, todas as turmas participavam, meninos e meninas participavam. É um debate que rendia demais, porque nesse momento, quando eu expunha tudo, brotavam coisas de onde eu jamais esperava que aparecessem. Fiquei carregada demais nisso. Porque vieram meninas me contar que sofreram assédio dentro de casa, e vieram meninos me contar que sofreram violência sexual do tio, do padrasto que nunca tinham contado. Eu vinha recebendo alunos e alunas contando o que acontecia em sala de aula que o professor fazia (TONON, 2019).

Assim, voltar nossos olhares para a internalidade do processo educativo, para os professores e suas práticas, na perspectiva de desvelar os seus diferentes saberes e fazeres, principalmente como foco nas temáticas sobre gênero e diversidade sexual, pode nos abrir um leque de possibilidades alternativas de ensino, que estimulem a produção de outros saberes e outros fazeres, contribuindo para transformar a realidade dos alunos e até mesmo a realidade da comunidade escolar.

### 3.3 FAZERES DOCENTES: SUBVERTENDO A HISTÓRIA

Um dos primeiros desafios a serem enfrentados pelo professor de História, para inserir em suas aulas a temática sobre gênero e diversidade sexual, passa pela busca de subverter a ordem prescrita historicamente no currículo oficial. Nesse sentido, faz-se necessário garimpar nas narrativas de nossos colaboradores sinais e pistas que desvelem seus saberes e seus fazeres, com foco no modo de fazer, no intuito de contribuir para a desconstrução de uma cultura patriarcal, machista e heteronormativa.

Para tanto, o professor necessita estar comprometido com o ensinar/aprender para além do “conteúdo”, pois é fundamental que seja trabalhada uma concepção de História e de um ensino-aprendizagem que leve o/a aluno/a a exercitar o processo de percepção do lugar social e das diferentes linguagens de discursos, principalmente refletir sobre a realidade que nos cerca (CIAMPI, 2011).

Nas narrativas dos entrevistados, percebemos esse comprometimento, como afirma a autora, ao revelarem suas propostas para além do conteúdo estabelecido pelos currículos tradicionais, por pensarem e trabalharem para que seus alunos desenvolvam senso de criticidade e saibam analisar o contexto em que vivem, como descreve Tonon (2019) sobre a importância da temática diversidade sexual e de gênero em sala de aula.

Para mim, o meu aluno sair, formar ali, no ensino fundamental, ele sair dali e terminar o nono ano sabendo quando começou e quando terminou a Idade Média; o que foi o vandalismo; quando começou a revolução francesa; por que Portugal e Espanha foram as monarquias... Para mim, isso é muito menos importante do que eles saírem conseguindo ter um debate crítico a respeito desse tipo de assunto. Para mim, esse tipo de conteúdo, factual, esse quantitativo, a nota, para ele é muito menos importante do que ele conseguir ser um ser pensante (TONON, 2019).

Ainda segundo Ciampi (2011, p, 58), o ato de aprender/ensinar História deve desenvolver o senso de historicidade e criticidade ao situar-se no campo da memória/história “[...] que coloca em disputa os significados do passado/presente/futuro e discutir experiências e as referências históricas dos alunos em diálogos com as experiências e referências dos sujeitos históricos do passado”.

É comum observar que as relações de desigualdades estão presentes em diversos elementos escolares, como os livros didáticos, que trazem representações de gêneros



que reforçam estereótipos sobre os lugares sociais aceitos para homens e mulheres, como relata nosso entrevistado:

Na minha concepção, o que falta no ensino de História é o principal: a inclusão da mulher. Se você pega um livro de História hoje, e mesmo a gente tendo condição de escolher, aqui na escola, na rede pública, nós escolhemos o material que vamos utilizar, e mesmo isso, não basta só pegar um livro escrito por uma mulher, tem que saber o que está sendo escrito ali também. E a gente percebe aqui junto, as minhas colegas são todas mulheres na área de História tanto de manhã quanto pela tarde, é que embora os livros tenham se aperfeiçoado nas atividades, imagens, mapas, fotografias, fontes históricas ainda pecam em relação à inclusão da mulher. Às vezes um tema como a revolução francesa, você tem um box de 5 linhas no final da página pra falar da participação feminina na revolução francesa, sendo que qualquer historiador especialista na área deste tema sabe que a participação feminina foi grande na Revolução Francesa, não foi um detalhe, não foi um suporte pro masculino. Então eu percebo o que falta realmente é um material didático no caso, eu falo do livro didático que é o principal material da escola pública. Embora nessa escola a gente tenha condição de passar um vídeo e atividades um pouco mais práticas, é o livro didático a principal peça na escola pública. E se essa principal peça peca na inclusão da mulher, nós temos que rever isso, nós temos que ver onde estamos errando, é nas nossas escolhas ou são as produções que não dão conta de incluir a mulher?! (LAURETE NETO, 2019).

Schneider (2019) argumenta que é comum verificar essa prática em diversos elementos escolares “[...] como, por exemplo, os materiais curriculares — é comum que livros didáticos tragam representações de gêneros que reforçam estereótipos sobre os lugares sociais aceitos para homens/meninos e mulheres/meninas.” (SCHNEIDER, 2019, p. 58) A autora continua argumentando sobre a importância de se enfatizar “[...] a necessidade de se perceber o caráter relacional existente entre feminino e masculino, como algo que constitui a ambos de formas desiguais.” (SCHNEIDER, 2019, p. 59)

Zarbato (2015) faz uma análise da importância do debate sobre a fundamentação acerca das diferenças sexuais, da invisibilidade das mulheres e da representação de gênero nas aulas de História e como parte principal de como o sujeito apreende sobre gênero:

A participação feminina na história, suas vivências, trajetórias, as modificações nos padrões de comportamento, a sexualidade, o respeito às diferenças são alguns dos elementos que podem ser articulados nas aulas de história, num campo de delimitação pela igualdade dos gêneros. Compreender que as mulheres tiveram presença em diferentes espaços e tempos históricos pode contribuir para a visão de mundo de alunos/as (ZABARTO, 2015, p.61).

Agindo na contracultura hegemônica, os entrevistados trabalham a História de forma a subverter as propostas curriculares, ao questionar esse processo de construção de saber e ao utilizar novas abordagens que se dediquem à inclusão da mulher em suas práticas. Borges e Bitte (2017, p. 41)) apontam: “Se o professor nem sempre é o agente produtor dos saberes curriculares, pode, entretanto, selecionar e adaptar esses saberes à realidade na qual atua”.

Então eu falo, normalmente faço um traço histórico das conquistas femininas ao longo da História. Tentando mostrar para eles que o espaço atualmente ocupado pelas mulheres não se trata de um presente gratuito. Não foi dado a elas. Foi uma conquista, conquista delas, não é uma conquista do homem, conquista da mulher. Se ela em 1934 pode votar, se depois veio a pílula anticoncepcional, então a lei Maria da Penha, a lei do feminicídio..., eu tento mostrar para eles, de alguma maneira, que isso é uma conquista exclusivamente feminina, da luta feminina, de mulheres que lá atrás foram às ruas pra isso. Então normalmente eu descrevo com muita profundidade as leis, passo vídeos para eles sobre a inclusão da mulher no mercado de trabalho, de quanto isso ainda é um obstáculo em 2019, trabalho com eles também (LAURETE NETO, 2019).

Em suas narrativas, Laurete Neto afirma que a base de seu trabalho está no diálogo. Explica que incentiva seus alunos a se expressarem, a questionarem, sempre mantendo o cuidado com a diferença de liberdade de expressão e violências verbais:

[...] como muitos acabam tentando se esconder no conceito de liberdade de expressão para agredir o LGBT, pra agredir a mulher. Eu trabalho muito a questão do conceito nos debates, a liberdade de expressão, ela te dá liberdade pra se expressar, mas ela não te dá liberdade pra ofender, para criminalizar uma pessoa pela sua condição. Então, normalmente, eu trabalho muito com debates (LAURETE NETO, 2019).

Essa perspectiva do professor entrevistado revela que ele comunga com as ideias de Paulo Freire (2005), ao destacar que o diálogo é a condição imprescindível para a existência da educação problematizadora. Não há comunicação sem o diálogo e consequentemente sem ela não há verdadeira educação, que, voltada para a dialogicidade, cria e recria a sociedade, gerando um processo de humanização. Portanto, o diálogo é um encontro solidário entre aqueles que acreditam na possibilidade de mudar o mundo.

Laurete Neto defende que desconstruir estereótipos criados em torno de figuras históricas femininas é de suma importância para combater o sexismo e faz isso por meio de diálogo e conhecimentos adquiridos durante a formação docente.

Por exemplo, quando a gente vai trabalhar Quilombo, Zumbi, a questão da negritude, é só de uns 2 anos para cá que Dandara foi incluída. Eu como aluno “Quem era Dandara?”, nem fiquei sabendo. Fiquei sabendo já quando professor quem foi Dandara. Então, hoje eu venho repassando para meus alunos quem foi Dandara. Hoje eles têm conhecimento de que havia mulheres sim dentro do quilombo, que fizeram história tanto quanto os homens e que lideraram tanto quanto. E também a ideia de desconstruir alguns personagens femininos de uma maneira pejorativa como elas foram construídas ao longo do tempo. Dona Maria Primeira foi a louca; a princesa Isabel, era feia. É assim que se transmite né. Recentemente a nossa ex-presidente Dilma também sofreu absurdos de violência sexual nos discursos masculinos. Então acho que é papel do historiador quebrar esses estereótipos em cima das personagens femininas. A Carlota Joaquina, a imagem que ela tem de devassa, de traidora, a Maria Antonieta, na França, que era uma vulgar, supérflua. Então quer dizer, as personagens femininas quando entram na história, elas entram numa forma estereotipada: a louca, a prostituta, alguém que está fora da normalidade. Então acho que isso precisa se trabalhar (LAURETE NETO, 2019).

Já as narrativas de Quintela revelam que as problematizações acerca da temática nem sempre são propostas pelos professores ou professoras. Ela relata que, na escola onde trabalha, um grupo de alunas a abordaram e pediram sua intervenção para que se fosse trabalhado o Dia Internacional da Mulher com enfoque na desconstrução do machismo e no debate sobre a violência com que as mulheres daquela comunidade escolar sofrem:

[...] eu preparei uma fala que seria em cima desse debate do que é o dia da mulher e que não é dia de dar parabéns, dar florzinha e de bombom. Grupos de alunos dos terceiros anos ficaram mais ativos. Eles pegaram músicas que traziam letras machistas e reescreveram com uma versão como a resposta, mostrando que aquela música tinha letra machista e a gente canta todo dia e não percebe. E a gente iniciou isso tudo de uma forma bem pesada, que foi assim: eram 6 alunas que estavam de preto com hematomas e a gente desenhou, maquiou e cada uma segurava um objeto na mão. Objeto do dia a dia, como uma cadeira, uma caneta, um capacete coisas banais. Enquanto elas ficavam paradas com aqueles objetos eu ia lendo uma história real de agressão que uma mulher sofreu com aquele objeto. E aí a gente foi problematizando em conjunto com a escola e eu fazendo perguntas e eles respondendo... E isso durante essa semana que a gente organizou. [...] O que veio de menina conversar também daí e querer entender essas questões sobre a mulher e falar que estava namorando ali na escola e o menino forçou relação sexual, queria e ela não queria, ainda não estava pronta e várias e várias coisas foram chegando [...] (QUINTELA, 2019).

Quando o aluno participa do processo de produção do seu conhecimento, ele questiona, investiga com autenticidade, criticidade, dinamismo e automaticamente percebemos criatividade, entusiasmo, outras formas de interpretação da informação, A cada conversa, vivência e experiência, surge uma nova possibilidade de projeto e de aprendizado.

Ao se trabalhar com projetos conectados a uma problemática do contexto social, político e econômico do aluno, percebemos uma grande possibilidade de levar os alunos a descobrir, investigar, discutir, interpretar, raciocinar, significando uma outra maneira de repensar a prática pedagógica.

O entrevistado Laurete Neto também relata trabalhar a partir de projetos que vão ao encontro das demandas que surgem dentro da comunidade escolar com abordagens de temas como a violência a que as mulheres são submetidas. Para tanto, conforme sua narrativa, utiliza o ensino de História para problematizar o meio em que estão inseridos,

Então, normalmente os meus projetos aqui em relação ao gênero é discutir a questão legalista, porque o índice de violência doméstica aqui no bairro é altíssimo. Nós temos casos de alunas que sofreram violência sexual, nós temos casos de alunos que veem todos os dias suas mães, avós, tias, uma mulher dentro de casa sendo ameaçada ou sofrendo violência de todos os tipos. Então, entendo hoje, enquanto professor de História, que preciso mostrar para esses meninos e meninas que existe uma saída e que não pode se tornar comum. Achar que é uma coisa normal, chegar em casa e ver uma familiar sofrendo uma ameaça ou uma violência em relação ao homem. Hoje o meu foco aqui na comunidade tem sido um discurso legalista, tanto para os homens, mostrando para eles a necessidade de entenderem que é preciso combater o machismo junto com a mulher, que a luta é da mulher, mas que ao homem cabe também entender e se transformar enquanto homem também. Que os meninos vivem numa realidade machista exacerbada, então é bem complicado (LAURETE NETO, 2019).

Podemos observar, pelas narrativas anteriores, experiências de ensino que abriram perspectivas para nossos entrevistados, revelando a necessidade de desenvolver mais projetos sobre a temática e se prepararem para produzir algo maior no sentido de desconstruir o sexismo.

A professora Tonon também narra experiências de trabalho, partindo de casos de violências contra a mulher que estavam em evidência na mídia no ano de 2016. Segundo sua narrativa, ela resolveu escrever um projeto sobre a temática para trabalhar com os alunos. Antes mesmo de colocar o projeto em prática, um grupo de alunas surpreendeu a escola com a tentativa de lutar contra as violências que aconteciam dentro do ambiente escolar:

[...] umas meninas, de uma das unidades, fizeram uma movimentação sem saber que eu já tinha um projeto para acontecer. Elas fizeram a movimentação justamente porque elas estavam incomodadas com a situação das cantadas de professor, com a situação de assédio, das piadinhas em sala de aula. Então elas imprimiram várias imagens de falas e imagens feministas

empoderadas e fizeram uma colagem imensa na porta do banheiro feminino por dentro e por fora e ninguém sabia quem tinha feito. Fizeram já no final de um turno, no outro dia de manhã, a escola já tinha arrancado tudo (TONON, 2019).

Ainda segundo a narrativa da professora, a escola pecou, visto que, no lugar de acolher e transformar esse protesto em construção de conhecimento por meio do protagonismo dos estudantes, optou por ignorá-lo. Em relação ao seu projeto que, conforme suas narrativas, tomou proporções gigantescas, a opção da escola foi a de demiti-la.

Portanto, a partir das relações sociais — da relação com o outro —, podemos perceber como as “[...] experiências e as condições materiais de existência, por sua vez, influem na constituição do pensamento — as pessoas passam a agir de acordo com os significados construídos” (PINSKY, 2015, p.34).

Após a escuta atenta dos professores, podemos inferir a necessidade do debate sobre a diversidade sexual e de gênero, não só em sala, mas estender o debate a todo o ambiente escolar. Essa percepção também é compartilhada pelo professor Laurete Neto, cujas narrativas ratificam as experiências das professoras e reafirmam que o discurso machista também está presente na comunidade escolar em que trabalha

No início do ano, no mês de março, justamente devido ao dia da mulher, nós costumamos fazer trabalhos direcionados ao gênero, especificamente a relação homem e mulher, inclusão também da discussão LGBT, embora o LGBT seja ainda mais resistente para os alunos do que a inclusão da mulher. Eles já entenderam que a mulher deve, por todas as circunstâncias, ser incluída no discurso histórico. Mas a questão LGBT ainda é uma patinação, não é ainda tão forte, embora a gente tenha alunos empoderados LGBT aqui na escola, e meninas também empoderadíssimas. Especificamente, por se tratar também de uma realidade social periférica a gente percebe que ainda há uma resistência grande a estudos de LGBT (NETO, 2019).

Nesse momento percebemos que a questão do sexismo ainda predomina, ideologicamente na falsa ideia de que ocorre somente no binarismo homem/mulher. Questões ligadas ao LGBTQ+ tendem a ficar excluídas até mesmo nos discursos e nas narrativas de professores que buscam fazer a inclusão, talvez pela falta de conhecimento sobre o tema ou até mesmo pela resistência da comunidade em que a escola está inserida. Salientamos a necessidade de se trabalhar e incluir essa temática nas aulas de forma a desconstruir as relações que se estabelecem na nossa sociedade.

As narrativas dos professores nos remetem às indagações em relação à formação dos professores, o que nos leva a pensar que a questão da sexualidade e de gênero tem sido tangenciada. Como relata Laurete Neto sobre o desejo de conhecer e buscar soluções sobre a ausência de formação sobre o tema:

[...] Eu penso que a Secretaria de Educação (SEDU), a Superintendência, os órgão competentes, a unidade escolar possa oferecer para o profissional e para o aluno formações, orientações que trabalhem a afetividade, que trabalhem a questão da inclusão da alteridade. Possa possibilitar ao professor e ao aluno discutir o outro, entender o outro. Eu acho que ainda pecamos, todos, não só a secretaria de educação, todos, inclusive eu [...] (LAURETE NETO,2019).

A não compreensão sobre a dimensão sociocultural da sexualidade e de gênero abre portas e janelas que desvelam fortes gargalos na formação de professores e, por consequência, na sua atuação na educação básica. Educadores passam a reproduzir seus valores e atitudes sobre a sexualidade no ambiente escolar, sem um embasamento teórico, como identificou a professora Quintela:

A gente se coloca no pedestal de que não erra, de que sabemos tudo de tudo, então a gente não reflete e não aceita quando alguém fala: “isso que você está falando é machismo”! Quando alguém fala isso, essa pessoa sai de louca e surtada, entendeu? E isso é um problema muito grande. Então a gente tem várias formas, só que é complicado. Você vê uma classe que reproduz isso com os alunos, que faz piadinhas com os alunos, então quando um professor vem para fazer alguma coisa, fala sozinho (QUINTELA,2019).

Nossa entrevistada levanta um debate de extrema importância no combate ao sexismo: a forma como o professor/a se posiciona diante da temática. Muitos professores tendem a desenvolver narrativas baseadas no senso comum e no machismo enraizado na sociedade. Mais uma vez, percebemos a importância de uma formação para romper esse círculo vicioso de violência que encontramos em nossa sociedade.

Freire (2000) já sinalizava a necessidade de posicionamento do professor diante da desigualdade existente em nossa sociedade, ainda mais quando se trata de diversidade sexual e de gênero. É necessário que o docente assuma uma postura política, no sentido de estarmos engajados na luta contra as opressões.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a

quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja a capacidade de resistir (FREIRE, 2000, p.40-41).

São perceptíveis as tentativas de trabalhos e ações desses docentes, agindo na contracultura das violências e que se propõem produzir outros modos de se pensar a escola e de relações sociais mais democráticas e respeitosas com a diversidade.

Agora para o segundo semestre nós temos o objetivo de trabalhar a questão de gênero, incluindo também a questão racial, que se trata próximo do dia da consciência negra. Nós não definimos ainda o que nós vamos fazer, mas já entendemos que é preciso incluir também a figura da mulher negra, que é muito mais marginalizada do que qualquer outra mulher. Então a marginalização dupla, por ela ser mulher e por ela ser negra, meus alunos já compreendem, eles já entendem que há sim uma diferença de tratamento (LAURETE NETO,2019),

Apesar do ínfimo apoio das várias instâncias responsáveis pela comunidade escolar, nossos colaboradores não desanimam e, durante as narrativas, declaram planejar ações maiores para que a luta ocorra por uma escola mais democrática em acesso e mais livre como política.

Freire (1987) mostra como a educação no Brasil produz um fetiche social, reproduzindo a desigualdade, a marginalização e a miséria. O autor afirma que o não ensinar a ser crítico é algo planejado pela elite que está no poder, para que possam controlar grande parte de oprimidos, que, sentindo-se fragilizados, necessitam dos que dominam para sobreviverem. Freire, em suas reflexões, procura conscientizar o docente do seu papel problematizador da realidade do educando, como podemos perceber nas ações das entrevistadas e do entrevistado.

Portanto, a escola tem como desafio discutir e repensar valores culturais e incentivar a desconstrução de visões míopes em relação às opções dos sujeitos. Trabalhar ações inclusivas, problematizar as relações ou até mesmo subverter o que está posto sinaliza para um bom caminho. Nesse caminhar, cabe ao ensino de História trabalhar com o estudante a reflexão que lhes possibilite compreender as diferentes visões sobre sexualidade e gênero, inerentes ao processo histórico e de construção do conhecimento.

#### **4 TRABALHO COM PROJETOS: POSSIBILIDADE PARA O PROTAGONISMO JUVENIL**

Para elaboração e desenvolvimento desta seção, nos pautamos nos pressupostos freireanos: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.79). Freire aponta para uma educação problematizadora, libertadora, humanista e comprometida com a realidade dos sujeitos, para que, por meio de temas geradores, possam refletir sobre seus anseios e esperanças, com temáticas significativas para uma educação conscientizadora.

É nessa direção de busca por alternativas que possibilitem a transformação das relações e por consequência, da ordem amplamente arraigada pelas desigualdades, que o referido autor fornece pistas de como conduzir os trabalhos docentes, propiciando condições a fim de que os alunos se tornem sujeito coletivo da educação, apoiados e mediados pelo educador, e caminhem para a compreensão crítica da realidade, “mediatizados pelo mundo” e com o mundo.

Pensando nessas relações, podemos inferir que o envolvimento com o coletivo e a práxis é o que aponta para o protagonismo. Tal envolvimento, para além da superação individual ou coletiva, torna-se ainda mais amplo, possibilitando ações no âmbito “[...] local, de sociedade, de classe, de condição, de gênero, e que serve de trampolim para a militância pela libertação, num protagonismo de todos e para todos. E esta reflexão-desafio é estratégica na educação” (RYZEWSKI; STORTI, 2008, p. 3).

Ressalta-se ainda que, considerando os vários desafios e as finalidades no tocante às aprendizagens a serem garantidas aos jovens, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas privilegia o desenvolvimento do protagonismo juvenil, por meio do qual busca-se estimular práticas voltadas para a cooperação e a reflexão, sendo o objetivo principal “[...] concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções”(MEC, 2018, p. 549).



Nessa direção e em diálogo com as narrativas dos professores colaboradores de nossa pesquisa, podemos constatar que esforços, ainda que timidamente, vêm sendo implementados no combate ao sexismo presente no ensino de História. Esses professores contestam e trabalham diuturnamente na desconstrução da História que valoriza somente a figura masculina, excluindo a participação feminina no processo de construção da área.

Já estou há 5 anos na escola João Antônio das Dores e percebo que as alunas já me questionam mais quando vou trabalhar um tema. Elas perguntam: “Mas cadê as mulheres?” Por exemplo: no oitavo ano, estava trabalhando agora, semana passada, a conjuração mineira e baiana. Então discutindo revoltas contra Portugal e as meninas perguntando: “só tem nome de homem aqui no livro, então as mulheres ficaram fazendo o quê? Onde elas estão?!” E aí a gente reflete sobre isso, no sentido de que os livros de histórias estão muito, muito distante ainda de qualquer tipo de profundidade de relação de gênero (LAURETE NETO, 2019).

Conforme revelam as narrativas, o professor Laurete Neto (2019) vem implementando em suas aulas uma metodologia de ensino pautada em projetos, envolvendo ativamente os seus alunos nos processos de ensino aprendizagem. Assim, a narrativa anterior nos dá pistas de que a metodologia de ensino, por meio de projetos, se mostra potente ao contribuir para a discussão dos temas propostos — sexualidade e gênero —, permitindo uma escuta atenta dos alunos ao externalizarem suas inquietações, angústias e curiosidades em relação às discriminações por eles vivenciadas. Ainda segundo as narrativas do professor, ao término do trabalho realizado, o(a)s aluno(s)(a)s se sentiram empoderados(a)s.

É a partir desse empoderamento que propomos ressaltar esse protagonismo que surgem, tanto no interesse quanto no discurso, ações dos estudantes em busca de mais liberdade e debate maior sobre a realidade em que estão inseridos, como argumenta a entrevistada Quintela (2019) sobre as conquistas que o debate sobre a temática pode revelar quando o trabalho acontece na escola, destacando a mudança de postura dos(as) próprios(as) alunos(as) ao se aprofundarem sobre diversidade sexual e de gênero.

Quando a gente começa a falar dessa questão de piadas, de quando a menina fala “não é não”, “você não vai puxar ela no braço na balada”, e quando você ensina isso, trabalha e discute, reflete essas questões em sala de aula, eu sei que vários meninos ali pegam isso. Eu percebo pela diferença de diálogo dos meninos que eu dou aula hoje no ensino médio, desde quando eu estudava dos que eu dava aula 5 anos atrás. E eles estão, apesar de ainda reproduzirem muitas coisas, eles estão também mudando muita coisa e

falando: “ei isso aí não” e é “assim não, não pode, tal”, né, tipo, “vamos defender as meninas”, quando percebem que está acontecendo uma situação dessa. Então eu acho que isso a gente só conseguiu graças a todas essas discussões que a gente tem em sala de aula para que, lá na frente, a gente não tenha mais ou que a gente diminua, porque não ter acho que é um sonho, em vista de toda a sociedade que a gente tem hoje, violência contra a mulher[...] (QUINTELA, 2019).

Olhar para o protagonismo de nossos jovens a partir dessas chaves de leitura revelam questões importantes para se pensar quais conhecimentos, quais sujeitos e quais relações poderão ser construídos nas escolas. Além disso, propõe o desafio de se construir experiências pedagógicas e abordagens que subvertam as desigualdades enraizadas e façam surgir perspectivas mais igualitárias.

Assim buscamos nas vozes, nos saberes e fazeres dos professores entrevistados relatos de experiências docentes, pensadas e implementadas por ele no cotidiano das suas salas de aulas. Por considerar que tais atividades foram validadas como positivas pelos professores, nelas nos apoiaremos para apresentar e socializar propostas alternativas de ensino de História na Educação Básica que contribuam para a abordagem de questões como o sexismo e seus impactos na vida social, visando, em última análise, propiciar aos estudantes o protagonismo necessário para se romper e/ou mitigar as práticas discriminatórias.

Além das vozes de nossos entrevistados, a elaboração de tais propostas se pautará, também em minhas vivências e experiências como docente de história, atuante na Educação Básica, principalmente na minha participação no Programa de Residência Pedagógica no subprojeto Multidisciplinar de História e Sociologia, alocado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica.

O programa, lançado pelo Governo Federal no início de 2018, se fundamenta nas Portarias/CAPES 35 e 45/2018 e no edital/CAPES 06/2018, o qual é caracterizado por conceder bolsas de estudos aos estudantes das licenciaturas, visando ao desenvolvimento de atividades de iniciação à docência e implementando práticas de formação docente (BORGES; LEITE; FREITAS, 2020, p. 619).

Borges, Leite e Freitas (2020, p. 621) fazem uma análise sobre as prerrogativas do Programa de Residência Pedagógica, destacando o momento de como auxiliar na formação, no incentivo e no trabalho docente: “[...] o período ideal de iniciação e de introdução na profissão, buscando permitir a pesquisa diretamente a partir da práxis docente”.

Podemos destacar a importância do programa para a formação de novos docentes, caracterizada pela particularidade do PRP em possibilitar a iniciação da prática docente por parte dos residentes<sup>8</sup>. Assim, a partir do exercício prático os/as residentes, agora inseridos no cotidiano escolar, passam a construir aos poucos a experiências como docente, autonomia e confiança a partir do exemplo de um professor (a) experiente que são possibilitadas por meio da observação e troca de saberes. (BORGES; LEITE; FREITAS, 2020)

Ao entrar para o Programa de Residência Pedagógica, essa imersão contemplou, entre outras atividades, regência de sala de aula e uma intervenção pedagógica. Esta intervenção pedagógica resultou na proposta do produto dessa pesquisa.

Em consonância com os objetivos do PRP, Projeto Multidisciplinar de História e Sociologia<sup>9</sup>, os alunos da graduação do curso de História da Ufes passaram a desenvolver atividades dentro da sala de aula, com as turmas do Ensino Médio. Esse rico movimento nos proporcionou uma troca maravilhosa de experiências, novas temáticas, novas propostas e novas perspectivas para uma educação que valorizou, ainda mais, os alunos como seres críticos, participativos e principalmente protagonistas de seu conhecimento.

---

<sup>8</sup> Discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES], 2018b)

<sup>9</sup> O subprojeto História e Sociologia está organizado em um núcleo de residência que se desenvolveu em dois municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória: Vitória e Serra, com os seguintes objetivos: aperfeiçoar a formação dos licenciandos em História, centrada nas abordagens teórico-metodológicas com vistas à construção de conhecimentos históricos, bem como a formação docente, oportunizando situações e contextos didático-pedagógicos que potencializem a aprendizagem discente, voltada para a inserção crítica e responsável na construção do processo histórico na temporalidade histórica; aproximar o futuro professor da realidade profissional em que atuará na Educação Básica, incentivando-o na mobilização, construção e reconstrução dos diferentes saberes docentes necessários ao exercício da função; fortalecer e ampliar a relação entre os sujeitos que atuam nos espaços da Educação Superior e da Educação Básica, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

#### 4.1 TRABALHO COM PROJETOS: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL

No intuito de subsidiar as reflexões acerca do trabalho docente pautado na metodologia de projetos, percorremos várias fontes, em especial os estudos de Leite (1996), Hernández (1998) e Bitte e Mouro ([2021?]) que contribuíram para o aprofundamento do tema no estabelecimento de um diálogo com as narrativas de nossos colaboradores. Os professores relatam que, em suas práticas docentes no ensino de História, o trabalho com projetos tem se caracterizado por sua dinâmica de rupturas com o tradicional, comprometida com uma educação qualitativa na busca de uma escola mais inclusiva para nossos jovens.

Muito se tem discutido sobre a função da escola e sobre o seu papel como o de formar cidadãos ativos, críticos, reflexivos, autônomos, entre outras qualidades (FREIRE, 2005; MORIN, 2011; PINSKY, 2015). No entanto, o que temos observado em situações de práticas de ensino, na Educação Básica, conforme revelam as narrativas dos entrevistados (TONON 2019; LAURETE NETO, 2019; QUINTELA, 2019) é que, via de regra, tais discursos não condizem com a aprendizagem e objetivo defendidos. Depreende-se que, não raro, a teoria não é a prática que vem sendo assumida na efetivação do trabalho. Em decorrência, muitos docentes ainda continuam presos a práticas autoritárias, num modelo tradicional de educação onde o professor é o dono do saber e a voz do processo de ensino/aprendizagem.

A democracia hoje é um discurso presente em todas as áreas, principalmente na educação, e se a escola é o lugar representativo da sociedade, especialmente nas salas de aula, a democracia pode (e deve) estar presente. Podemos assumir uma postura democrática na prática educativa quando repensamos as metodologias que usamos a fim de (re)orientar as ações e caminharmos na direção da participação coletiva. Para tanto, o trabalho com projeto é bastante potente e promissor.

Bitte e Mouro consideram que trabalhar com projetos é uma prática educativa, “[...] entre tantas outras estratégias pedagógicas, como uma possibilidade de dinamizar o processo ensino-aprendizagem, restituindo ao aluno o papel de investigador, o encantamento pela descoberta e uma satisfação no aprendizado” (BITTE; MOURO, [2021?]).

O trabalho com projetos não é um método, pois não se refere à aplicação de fórmulas, de métodos, com objetivos e conteúdos pré-fixados e pré-determinados, apresentando uma sequência regular, prevista e segura. Trabalhar por meio de projetos é o oposto, pois o ensino-aprendizagem se realiza mediante um percurso que não é fixo, que é aberto para o desconhecido e tem flexibilidade para reformular as metas e os percursos a partir do momento que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

Fernando Hernández (1998) vem debatendo sobre essa temática e define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas uma concepção de ensino, uma forma de ajudar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que estão inerentes a eles e de ajudá-los a entender o meio em que estão inseridos.

O trabalho com projetos torna-se uma possibilidade ao mostrar uma nova forma de conceber a educação escolar: mais flexível e aberta, trabalhada com a realidade social dos educandos. Para isso, é necessário que os professores abracem essa postura para superar uma cultura escolar fragmentada na qual foram formados, passando a olhar para um novo modelo de formação, em que não haja dicotomia entre formação e ação, entre discurso e prática.

Assim, o trabalho com projetos permite uma nova perspectiva para a prática educativa, que contribua na formação integral do aluno, respeitando as diferenças culturais e cognitivas do educando. Dessa forma, sua adoção se revela uma potente e significativa alternativa para que o ensino de História contribua para o debate sobre diversidade sexual e de gênero, pois fornece subsídios para o desenvolvimento do protagonismo do educando. O trabalho com projetos é um caminho de construção coletiva, de experimentação, descobertas que conduzem professor e aluno à reconstrução do conhecimento por meio de ações reais e significativas.

De acordo com Hernández (1998), os projetos de trabalho proporcionam repensar a natureza da escola e do trabalho escolar, pois necessitam de uma maior compreensão das matérias e dos temas, levando o docente a atuar mais como mediador do que como autoridade. Ainda conforme o referido autor, os projetos podem contribuir para favorecer nos alunos e alunas capacidades como:

- a autodireção: pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa;
- a inventiva: mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas;
- a formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas;
- a integração, pois favorece a síntese de ideias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas;
- a tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto; [...] (HERNÁNDEZ, 1998, p.73),

Portanto, de acordo com Hernandez (1988), o aluno é o alicerce do trabalho com projetos, sendo atribuição do docente desenvolver ideias que favoreçam a autoria e a autonomia dos educandos, para que o processo de aprender e ensinar seja de responsabilidade de ambos, conforme também asseveram Silva e Tavares:

Uma das propostas da pedagogia de projetos é o trabalho em grupo o qual tem o objetivo em compartilhar e construir o conhecimento em total interação com os outros saberes, valorizando as descobertas de cada um e ao mesmo tempo se encantando com elas o que proporciona ao ensino e à aprendizagem significados e valores dos quais o indivíduo fará proveito em toda sua vivência (SILVA; TAVARES, 2010, p.243).

Trabalhando com esse conceito, podemos perceber a importância do papel do professor, que não é aquele que ensina e sim aquele que estimula a aprendizagem. Portanto, o trabalho com projetos nos mostra uma nova perspectiva do processo ensino/aprendizagem. Repassar conteúdos prontos e exigir o ato de memorizar não pode ser considerado como único processo de formação dos alunos. Nessa postura, o conhecimento é construído relacionando contexto, aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes na vida do educando (LEITE, 1996).

O objetivo então é tornar o ambiente escolar num espaço dinâmico e vivo, que abrace a realidade vivida pelo educando e suas múltiplas dimensões. Ao participar de um projeto, o aluno se envolverá num processo de construção do conhecimento que valoriza as práticas vividas, atuando com protagonismo.

Nessa direção, segundo Leite (1996), despontam três momentos característicos para o desenvolvimento de um projeto: os momentos de problematização, de desenvolvimento e de síntese.

O momento da problematização se refere ao ponto inicial do projeto. Nessa etapa, os alunos irão expressar ideias, crenças e conhecimentos sobre o problema proposto. Os alunos já trazem consigo hipóteses explicativas e concepções sobre o mundo que os cerca. É a partir dessas hipóteses que a intervenção pedagógica irá se delinear. Durante a problematização, o professor percebe o que os alunos sabem ou não sobre o tema em questão. Para concluir essa etapa, os grupos são organizados a partir das questões levantadas pela turma.

Já o momento do desenvolvimento se refere à etapa em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. É a execução, lembrando que o aluno assume o papel mais ativo e fará tudo aquilo que foi planejado pelo grupo, ou seja, terá que investigar e buscar informações acerca da temática em discussão. Por isso, é preciso que os alunos conheçam outras situações para poder comparar pontos de vista, revisitar suas hipóteses e propor novas questões. O professor vai mediando o processo e, para isso, é preciso criar propostas de trabalho que proponham a saída do espaço escolar, a organização em grupos, o uso de biblioteca, a presença de convidados, a utilização de recursos tecnológicos, entre outras ações.

Por fim, temos o momento da síntese, durante o qual podemos perceber que as convicções iniciais vão sendo superadas e outros conhecimentos vão sendo construídos. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem.

São pertinentes, nessa direção, as contribuições de Hernández (1998), ao destacar o que poderia ser um projeto de trabalho que vise orientar o protagonismo discente, respeitando cada contexto escolar. Para tanto, sugere que a atividade docente deva abarcar os seguintes passos no processo de construção de um trabalho com projetos.

Quadro 2 – O que poderia ser um projeto de trabalho

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada percurso é singular e trabalha-se com diferentes tipos de informação.
5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.
9. Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

Fonte: Hernández (1998, p.82)

O autor assevera em suas reflexões que o objetivo é sugerir maneiras de pensar o ensino para a compreensão por meio do trabalho com projetos. Dessa forma, os estudantes participam do processo de pesquisa que tem sentido para eles e elas, se envolvem com o processo de planejamento da própria aprendizagem e são ajudados a reconhecer o “outro” e seu próprio entorno pessoal e cultural. (HERNÁNDEZ, 1998)

Devemos ficar atentos ao fato de que o aluno deve ser o sujeito da própria aprendizagem e, portanto, ao fato de que as situações escolares devem incluir os saberes dos alunos e permitir as transformações que possivelmente aconteçam nos conteúdos de aprendizagem, na direção dos saberes socialmente válidos. O objetivo final da aprendizagem escolar é que o aluno saiba utilizar seus saberes em situações fora do contexto escolar. Nesse sentido a proposta é favorecer ao aluno o aprendizado no processo de produzir e de levantar problematizações, de pesquisar e de criar situações que propiciam novas pesquisas, descobertas e reconstruções de conhecimento.



Em consonância com tais preceitos, a entrevistada Tonon (2019) também ressalta a importância de valorizar as experiências dos estudantes para o trabalho com projetos como forma de incentivar alunos e alunas a conhecerem e valorizarem a equidade de gênero, a construir uma atitude em defesa ao respeito e à valorização da diferença.

Enfatizando através da vivência cotidiana, não para trazer a teoria, não para trazer do livro, mas enfatizar as experiências cotidianas discentes, considerando os alunos como seres principais daquilo que lhes acontece na vida. Dali a gente começa a tecer uma rede. Não adianta trazer casos de fora, não adianta pegar um caso hipotético, que vai estar longe da realidade deles, mas abordar coisas que acontecem principalmente quando a gente trabalha com meninos de periferia, coisas que acontecem na vida deles todos os dias (TONON, 2019).

Na narrativa de nossa entrevistada, podemos identificar questões em relação ao ensino, em que o professor deve, sempre que puder, partir da realidade do aluno. Conforme Hernández (1998), uma das formas de dar significado à informação para que o indivíduo possa compreender o mundo em que vive é ter consciência sobre seu próprio processo como aprendiz, um processo que estabelece sua história pessoal, com problemas e informações entre outros possíveis caminhos e reflexão sobre a própria experiência de aprender.

Além disso, as situações escolares não devem simplificar, distorcer e estereotipar os conhecimentos trazidos pelos alunos. As práticas de sala aula devem superar uma visão estática e descontextualizada do ensino, observando-se que as construções em relação ao conhecimento são mediadas pelo modo de aprender das crianças e de ensinar dos professores.

Dessa forma, ao interpretar o conhecimento construído e dar-lhe significado, o aluno torna-se cada vez mais autônomo e protagonista de sua aprendizagem, o que favorece uma melhor compreensão de seu processo de formação, educacional, político, social e econômico.

A aprendizagem é algo que necessita de esforço e dedicação e pode acontecer por vários caminhos. O trabalho com projetos pode ser um desses caminhos, em que a descoberta de significados para as ações estabelecidas valida o processo percorrido pelo aluno e pelo professor, tornando a aprendizagem um processo tanto de certezas quanto de dúvidas, a fim de possibilitar a construção do conhecimento dos estudantes e dos docentes de si mesmos e do mundo em que estão inseridos.

## 4.2 UM OLHAR PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Conforme já discutido anteriormente, buscamos nas narrativas dos nossos entrevistados, em diálogo com nossa fundamentação teórica, identificar propostas alternativas de ensino de História na Educação Básica, que abordem questões como o sexismo e seus impactos na vida social, visando, em última análise, propiciar aos estudantes o protagonismo necessário para ruptura das práticas discriminatórias.

Ao longo desse texto, foram evidenciados alguns dos trabalhos realizados por esses professores que contribuíram com a nossa pesquisa. Nesse momento, nosso desafio gravita em torno de abordar mais detalhadamente cada projeto desenvolvido por nossos colaboradores, no intuito de desvelar sinais e pistas que contribuam para romper a permanência de práticas e posturas sexistas e discriminatórias historicamente impostas pela sociedade dominante e que marcam corpos pela sua diversidade.

Nessa direção, destacam-se as narrativas da professora Juliana Quintela acerca do desenvolvimento de um projeto para contemplar o Dia Internacional da Mulher. Segundo narra, estava vivendo um momento pessoal muito difícil e não queria se envolver em projetos naquela ocasião, mas, devido aos pedidos de algumas alunas, decidiu que era uma oportunidade para o despertar do conhecimento mais profundo sobre a temática da equidade de gênero na escola em que trabalhava.

As narrativas da professora Quintela (2019) mostram que, apesar da temática abordada vir de uma data específica no calendário, o problema surgiu da necessidade de se debater e conhecer mais sobre um assunto que incomodava parte dos alunos da escola, em especial as meninas. Mesmo com pouco tempo, ela descreve os ganhos que o projeto acarretou para seus alunos. A professora iniciou o projeto com uma aula dialogada sobre a importância da data de 8 de março e contemplou em algumas falas a necessidade de acabar com os padrões da heteronormatividade, marcada tratamento dos homens às mulheres como o “sexo frágil”, dando flores e bombons nesse dia. Para a professora, o que as mulheres buscam é equidade de direitos, respeito e valorização.

Assim, com o propósito de refletir e repensar esses padrões heteronormativos, nossa colaboradora narra que uma das atividades do projeto foi pesquisar letras de músicas que abordassem contextos machistas. Após realização da pesquisa, foi solicitada como atividade a reescrita da música retirando todas as partes com menções ao machismo e apresentação para a turma. A professora destaca que muitas canções contemplam esse machismo enraizado em nossa sociedade, cantadas todos os dias, sem perceber a forma como as letras causam humilhação, violência e sexismo em relação às mulheres.

Por fim, para fechar as atividades do projeto, ainda segundo narrativas da professora Quintela (2019), um grupo composto de seis alunas se vestiram de preto, criaram hematomas com maquiagem e se posicionaram frente às turmas com algum objeto em mão, como capacete, cadeira, caneta, entre outros. Aos poucos, cada aluna ia lendo uma história real de agressão de homens contra as mulheres com aqueles objetos. Aos poucos, a professora foi problematizando o tema violência contra a mulher e os alunos debatiam e participavam ativamente do diálogo.

Nossa entrevistada avalia que o projeto foi de grande efeito para a mudança do comportamento dos meninos em relação às meninas e, durante o processo de desenvolvimento do projeto, apareceram vários casos de alunas que já sofreram algum tipo de violência em casa e até mesmo de namorados.

Ao ouvir esse relato, percebemos a potência que esse projeto causou na escola, pois ele foi se desenvolvendo de forma que o aluno foi se tornando crítico e percebendo a realidade que os cercava, se transformando num cidadão crítico, reflexivo e ativo na sociedade. O desenvolvimento do projeto foi muito bem elaborado e explicitou os três momentos característicos do trabalho com projeto: problematização, desenvolvimento e síntese. Primeiro, a professora dialogou sobre a problemática, fazendo com que os alunos trouxessem à tona alguns conceitos e preconceitos que podiam estar presentes em sua formação. Segundo, solicitou aos alunos(as) que identificassem formas de opressão que estão enraizadas na sociedade, tendo como foco de pesquisa as letras das músicas, que, em alguns casos, naturalizam a violência contra as mulheres, para propor nova reescrita. Por fim, problematizou as consequências dessa naturalização da desigualdade de gênero que vivemos, configurada na violência contra a mulher.

Outra entrevistada de nossa pesquisa, a professora Dayana Tonon, também relata prática implementada adotando a metodologia de projeto, para trabalhar a temática diversidade sexual e de gênero. Segundo suas narrativas, a atividade implementada destacou todo o contexto no qual ele foi inserido, pois ele teve grandes repercussões. A instituição onde ela desenvolveu a atividade foi uma escola particular, onde não havia o costume de trabalhar projetos voltados sobre a temática abordada. Após passar o Dia Internacional da Mulher sem nenhuma intervenção e ter havido estupro coletivo de uma adolescente no Rio de Janeiro, que marcou os noticiários naquela época, algumas alunas “[...] fizeram uma movimentação justamente porque elas estavam incomodadas com a situação, pelas ‘cantadas de professores’, questão de assédio, piadinhas, em sala de aula” (TONON,2019). As alunas colaram várias imagens e falas de mulheres empoderadas e de incentivo ao empoderamento na porta do banheiro feminino no final do dia. No dia seguinte, a coordenação da escola já tinha retirado todo o material afixado no banheiro feminino. Foi então que, conforme narrativas da professora Tonon (2019), as alunas a procuraram, porque, apesar de não serem suas alunas, ela foi alguém que lhes inspirou confiança e, nesse sentido, solicitaram à professora que ela fizesse algum trabalho com a temática.

Na ocasião, a professora informou para as referidas estudantes que já estava construindo um projeto e que logo estaria trabalhando com a escola sobre a temática. Pediu um pouco de paciência e, assim que a direção aprovasse, daria um retorno. O projeto foi aprovado e a professora logo deu início aos trabalhos.

Assim, a professora narrou o desenvolvimento do projeto. No primeiro momento, foi uma aula dialogada com as turmas em que, em suas palavras, foram utilizados

[...] dados, a respeito de violência contra a mulher no Brasil, violência simbólica, violência física, violência sexual, entre outros... e a gente falava de todos os tipos de violência. Eu levava dados, levava gráficos, falava que nada daquilo eu estava falando por falar, eu tinha documentado[...] (TONON, 2019).

Conforme continua narrando nossa entrevistada, o debate em sala de aula rendeu bons frutos, pois foi o momento em que alunos expuseram suas convicções e seus pontos de vista e em que ocorreram alguns relatos pessoais de abusos e violências domésticas que causaram uma grande dor na professora.

Ainda segundo narrativas de nossa colaboradora, no segundo momento, ela sugeriu que as meninas fizessem cartazes sobre situações de assédio, piadas, comentários, frases que elas escutam no dia a dia e de que elas não gostam de escutar. A professora ainda acentuou — “usem a criatividade de vocês, coloquem imagens que vocês acharem legal, e aí eu puxei a ideia das meninas que elas fizeram banheiro, pra fazer cartazes bonitos e que chamem atenção” (TONON, 2019). Percebemos a sensibilidade da professora em valorizar o protagonismo das alunas e dar voz aos anseios de parte do coletivo que está sofrendo com as violências que acontecem no nosso dia e estão muito perto de nós. Essas dores não saem em manchetes de jornais e nem de revista, mas nos assombam, nos rodeiam.

Com os cartazes prontos e em mão, a professora passou para a terceira parte do projeto: afixá-los no espaço escolar por duas semanas e depois reunir o grupo para avaliar por meio de um debate os possíveis impactos e mudanças de comportamento que o trabalho gerou. A professora questionou meninos e meninas: “Qual foi a mudança de pensamento de vocês depois que isso tudo foi exposto? Depois de ver que as meninas colocaram tudo isso? Vocês se reconheceram em algumas das frases? Qual foi a ideia que as frases que vocês falam para elas não são frases de elogio?”

Segundo nossa colaboradora, durante o período entre a segunda e terceira parte, o projeto foi ganhando proporções inesperadas. O trabalho, que era destinado a uma unidade escolar, ganhou novas unidades pela busca e interesse de outros alunos querendo participar. O que antes era somente com alunos de segundos anos, agora envolveria também alunos dos terceiros anos, que pediram para participar; o que antes era destinado a tratar sobre a questão de gênero ganhou apoio e vontade de participar de alunos LGBTQ+. “[...] não tinha porque falar não, se todo mundo se sentia incluído naquilo, quanto mais gente participar melhor, a visibilidade da coisa seria melhor[...]” (TONON, 2019).

Tamanha foi a dimensão do trabalho que a escola começou a interferir no projeto, retirando cartazes, impedindo afixar outros, levando a professora a buscar informações sobre os motivos dessas proibições e posicionamento por parte da direção escolar. Quando tinha oportunidade, debatia com os outros professores a importância do trabalho, enquanto os colegas desprestigiavam falando que era

“mimimi” como afirma a professora. O trabalho impactou na vida dos alunos e na vida da professora, que foi demitida da escola.

Durante o processo, a professora percebeu o impacto do projeto na vida dos estudantes, pois as meninas passaram a questionar o comportamento dos professores, a se posicionar criticamente contra atitudes sexistas. Apesar de não ter conseguido terminar o projeto, a professora se sentiu feliz com os resultados que obteve:

[...], mas até hoje a minha felicidade é que a minha sementinha foi plantada, mesmo não tendo terminado o projeto como eu queria, eu fiz tudo que eu deveria fazer. Porque hoje eu vejo as meninas com quem eu trabalhei naquela época se tornando mulheres maravilhosas, mulheres hoje super engajadas com tudo, mulheres hoje que têm uma visão crítica, maravilhosa, e mulheres que formam mulheres, que para mim é o mais importante, que eu me arrepio. Até hoje mesmo ainda recebo mensagem de algumas e que assim eu falo: “é o meu suspiro para continuar sendo o que eu sou, para continuar sendo professora, porque senão eu acho que já teria desistido lá atrás” [...] (TONON, 2019).

Não obstante a interrupção do projeto e a demissão da professora, a narrativa da professora Tonon (2019) deixa bastante explícitos os impactos e as contribuições na vida daqueles estudantes e que reverberam até os dias atuais.

Também o professor Christiano Laurete Neto (2019), nosso colaborador na pesquisa, narra que, além de trabalhar com a inclusão da mulher no dia a dia, permitindo que os alunos percebam a presença feminina ao longo da história, dentro das aulas dialogadas, também relata experiência positiva com a metodologia de projeto. Segundo suas narrativas, ressalta um projeto do qual participou com uma colega da disciplina de Ciências e destaca ter sido uma excelente alternativa para trabalhar com os alunos, no sentido da desconstrução da cultura de intolerância e violência que segrega grupos no ambiente escolar.

O trabalho foi desenvolvido com os alunos e com a participação dos professores de outras disciplinas com o tema “afetividade”. Para tanto, segundo suas narrativas, os alunos deveriam enviar bilhetes afetivos para qualquer membro da comunidade escolar, com o objetivo de tentar aproximar as pessoas que ali viviam, criar empatia, desenvolver um maior diálogo entre elas.

O professor ressalta que o projeto teve um impacto positivo na escola, pois eles conseguiram identificar pessoas com baixa autoestima, casos de depressão e tentativa de suicídio e até mesmo conseguiram despertar nos alunos algo muito importante para o combate à violência, que é a empatia.

Então eu penso que talvez projetos que trabalhem a questão da afetividade, de mostrar a alteridade, identidade e alteridade mesmo, se colocar no lugar do outro. E assim foi realmente um sucesso, porque eles recebiam bilhetes, não precisava se identificar, era uma opção, e eram bilhetes que estimulavam a pessoa, entendeu, no tipo “olha, estou aqui, conte comigo, desabafe”. Eu penso que talvez seria uma alternativa, não é o suficiente, mas é um pontapé inicial para que as pessoas se aproximem mais, mesmo nas suas diferenças, inclusive sexuais (LAURETE NETO, 2019).

Os relatos de experiências de todos os nossos entrevistados apresentam em comum a percepção de que a participação ativa e protagonista dos alunos se faz presente em todos os projetos desenvolvidos. O desejo de mostrar suas experiências e a interação com outros saberes, valorizando as descobertas, possibilitam que o objetivo de construção do conhecimento seja atingido. A construção do conhecimento se torna tão significativa que o indivíduo fará proveito em toda sua vivência.

Podemos inferir das narrativas dos entrevistados que o trabalho com projetos causou um grande impacto positivo na vida dos alunos e dos professores, motivando-os a planejarem e a desenvolverem outros projetos para o final de 2019 e início de 2020, conforme narrativa a seguir:

Agora para o segundo semestre, nós temos o objetivo de trabalhar a questão de gênero, incluindo também a questão racial, por se tratar próximo do dia da consciência negra. Ainda não definimos o que nós vamos fazer, mas já entendemos que é preciso incluir também a figura da mulher negra que é muito mais marginalizada do que qualquer outra mulher, uma marginalização dupla, por ela ser mulher e por ela ser negra, isso os meus alunos já compreendem, então eles já entendem que há sim uma diferença de tratamento (LAURETE NETO, 2019).

A narrativa do professor Laurete Neto (2019) revela a maturidade alcançada pelos alunos por serem contemplados com aulas mais inclusivas. Mostra ainda que a temática nunca se esgotará, sempre haverá novos conhecimentos a serem compartilhados sobre a questão de gênero.

As narrativas dos entrevistados, ao relatarem experiências validadas como positivas no cotidiano de suas respectivas unidades escolares, ratificam os estudos e as

pesquisas desenvolvidos por Leite (1996), Hernández (1998) e Bitte e Mouro ([2021?]). Esse diálogo entre as experiências de nossos entrevistados e nosso referencial nos permite asseverar a potencialidade dessa alternativa de ensino ao incentivar discentes a conhecer e valorizar atitudes de respeito à diversidade sexual e de gênero, trabalhando sempre a partir das vivências dos alunos.

Não obstante tantos frutos bons que são colhidos ao avaliar o trabalho com projetos, nossos professores colaboradores nos alertam também para as dificuldades na sua implementação, que são enormes, abrangendo desde falta de apoio da escola, posicionamento contrário e falta de participação dos colegas de trabalho até as limitações financeiras e pedagógicas que as secretarias de educação impõem, conforme a seguinte narrativa:

Mas eu confesso, como profissional, que eu ainda me sinto limitado do ponto de vista de projetos pedagógicos para se trabalhar. Às vezes, falta de apoio da própria unidade, às vezes também por falta de amparo até mesmo da própria secretaria de educação (SEDU). Às vezes, há uma possibilidade de levar esses alunos a algum espaço, alguma palestra, mas infelizmente, por questões de logística de ônibus não se pode fazer (LAURETE NETO, 2019)

Apesar das dificuldades encontradas, nossos entrevistados refletem e afirmam que, ao trabalhar com a temática de gênero por meio de projetos, eles têm como objetivo a formação de um sujeito cognoscente crítico, reflexivo e problematizador, para que tenha um bom relacionamento com o meio que o cerca e principalmente com o outro.

Para que o aluno possa alcançar o objetivo da internalização de conhecimentos, o trabalho com projetos torna-se uma metodologia potente, envolvendo-o nas atividades, para que ele possa formular problemas, refletir, agir, investigar e construir novos conhecimentos. Essa potencialidade se intensifica por envolver seus interesses e inquietações. O professor, ao trabalhar com projetos, torna o ensino atrativo e de qualidade, despertando a conscientização de uma nova maneira de ensinar, com uma nova atitude pedagógica.

Nessa direção, são pertinentes as reflexões de Morin (2011, p. 81), quando assevera que os desafios da educação do futuro é "[...] educar para a compreensão humana...". Concordamos com o autor ao nos instruir para o aprendizado da compreensão, posto que defende uma reforma de mentalidades para superar males como a intolerância, a homofobia, o machismo e o racismo. Nesse enfoque da aprendizagem, nós,



professores, podemos ter uma ação pedagógica inovadora e reflexiva que possibilite dar espaço para nossos alunos realmente produzirem, seus conhecimentos para o desenvolvimento da compreensão humana. Nesse sentido, Freire (2019) destaca que o educador comprometido com a educação precisa “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 47).

#### 4.3 ENSINO COM PROJETOS: O OLHAR DA PESQUISADORA SE ENCONTRA COM OUTROS OLHARES

A escuta atenta das narrativas de nossos entrevistados desvela que seu trabalho, apoiado na metodologia de ensino com projetos, se mostrou potencialmente eficaz e resultou num grande impacto na vida dos alunos e dos professores.

Essas narrativas validam constatações verificadas, quando, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes), com o propósito de trabalhar a temática gênero e sexualidade, tive a oportunidade, no desenvolvimento da pesquisa, de ouvir outras experiências, que vão ao encontro de minhas vivências como professora de História, atuante na Educação Básica. Em minha prática docente, no trabalho com projetos, também vivenciei expectativas, frustrações, encantos e desencantos que também percorri em minha prática docente ao trabalhar com projetos. Assim, também encontramos respaldo nas narrativas de nossos professores colaboradores, que vieram corroborar, ainda mais, o trabalho com projetos e trazem um alento para nós de que não estamos sozinhos nessa constante luta por mudanças alternativas para o ensino de História, reforçando ainda mais a nossa convicção a respeito da potencialidade de tal metodologia de ensino.

Nessa direção, considerando que uma das exigências para obtenção do título de mestre no PPGMPE/UFES é o produto educacional, que deve ser elaborado a partir das inquietações, vivências e experiências encontradas no decorrer da pesquisa, optamos pela elaboração de um *e-book* abordando a temática. Portanto, nosso produto será um *e-book* com atividades docentes, realizadas pela pesquisadora, em

parceria com os residentes do Programa de Residência Pedagógica, abordando a metodologia de projeto.

Cabe salientar que o nosso intuito é apresentar proposta-alternativa de prática pedagógica que valorize o protagonismo dos alunos em atitudes de desconstrução de narrativas ainda cristalizadas em nossa prática docente de que o aluno é uma *tabula rasa*.

A partir das narrativas dos professores colaboradores, em permanente diálogo com nossas vivências docentes, percebemos a importância sobre o trabalho com projetos no currículo escolar e como podemos nos preparar para dar suporte aos alunos e saber conduzi-los por esse caminho. Nesse sentido, tomamos, também, como dados empíricos da pesquisa, o material que foi produzido ao longo do projeto desenvolvido na escola em que trabalhamos, em parceria com o Programa de Residência Pedagógica, subprojeto História e Sociologia/Ufes. Esse exercício me possibilitou uma “reflexão sobre a ação” (SCHÖN, 2000), desvelando o quanto essa metodologia de trabalho enriqueceu minha prática. Ao longo do percurso, desenvolvemos o projeto com estudos, leituras e informações, o que nos oportunizou desenvolver um trabalho mediado pelo professor, com intenções pedagógicas que valorizassem a participação do aluno.

Nesse sentido, foi trabalhado, com turmas do Ensino Médio, ao longo do ano de 2019, conteúdos que privilegiassem a desconstrução de discursos machistas, homofóbicos e desiguais. Essa intervenção não surgiu do nada, ela veio de demandas dos alunos que me procuraram, demonstrando suas inquietações a respeito da temática. Desde 2016, tento fazer trabalhos diferenciados que valorizem o respeito frente à diversidade que encontramos na escola, os quais passo a relatar de forma sucinta, já que a nossa experiência e a dos professores entrevistados compõem o produto final desta pesquisa.

A escola em que trabalho, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Aristóbulo Barbosa Leão situa-se atualmente em uma sede na Avenida Mário da Silva Nunes, nº 1000, Jardim Limoeiro (Rodovia Norte Sul) – Serra/ES, provisoriamente em função das obras de reforma de sua sede oficial, que fica localizada na Avenida BNH, s/nº, no Parque Residencial Laranjeiras – Serra/ES. A escola foi criada pela Portaria

nº 809E, de 8 de março de 1977, inicialmente denominada Escola de 1º Grau Aristóbulo Barbosa Leão. Fundada em 31 de março de 1977, desde a sua inauguração é mantida pelo poder público estadual, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Conta atualmente com 1636 alunos matriculados, sendo 1329 alunos no Ensino Médio regular nos turnos matutino e vespertino, 195 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 112 alunos em curso técnico. Os cursos profissionalizantes e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são oferecidos atualmente nos três turnos da escola.

A escola conta com excelente espaço físico. No térreo, encontram-se secretaria, laboratório de informática, refeitório, cozinha, cantina e banheiros auxiliares, sala de professores, biblioteca, sala de reuniões e planejamento, sala da Educação Especial. Em anexo ao prédio, estão a sala do Grêmio Estudantil Wanderson Thomaz, o Centro de Idiomas, o laboratório de ciências, a sala das equipes de segurança patrimonial e limpeza, o pátio, a quadra de esportes, o laboratório de Educação Física e o estacionamento.

Para atender à oferta dos cursos mencionados anteriormente, a escola dispõe de uma estrutura física com 24 salas de aula com mobiliário novo, organizadas no formato de salas temáticas, com equipamentos multimídia — projeto que foi implantado em maio de 2012 com o objetivo de contribuir para melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para conservação do patrimônio escolar.

Além desses espaços a escola possui um auditório com capacidade para 150 pessoas e uma biblioteca que dispõe de um acervo para atender a demanda das modalidades de ensino ofertada, bem como para a formação continuada dos profissionais. Apesar da escassez de recursos para atualização do acervo da biblioteca, a gestão da escola tem feito esforços para garantir minimamente o acervo de jornais e revistas periódicas. O espaço possui salas de leitura e é climatizado, propício às atividades voltadas para leitura e produção de textos.

A escola fica nas proximidades de um bairro de periferia de comunidade carente e numa via muito movimentada com trânsito intenso. Recebe alunos de todos os bairros da Serra devido a sua proximidade com os terminais de ônibus, contemplando uma

grande diversidade de culturas, religiões, pontos de vista, identidades etc. Muitos alunos trabalham no contraturno, o que facilita a mobilidade.

O Projeto Político-Pedagógico da escola é fruto de uma produção coletiva que envolve os diversos segmentos que nela atuam, ou seja, um movimento que potencializa a ampla participação, escuta e diálogo permanente. Garante assim a autonomia da escola na definição de seus rumos, considerando as suas potencialidades e contradições internas.

Ao trabalhar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula, me sentia um pouco só e até mesmo despreparada para lidar com o assunto. Não tive nenhuma formação sobre ele, nem durante a graduação, muito menos em uma formação continuada, mas isso não me inibiu, só tornou o processo mais lento. Percebia que, apesar de vários projetos realizados durante esses anos, o resultado era pequeno frente à violência, com incidência constante de palavras, brincadeiras e atitudes comportamentais que ocorriam nos corredores da escola. Infelizmente tivemos vários trabalhos dos alunos rasgados, por abordarem a diversidade sexual, de gênero e a questão racial. Mas continuei fazendo trabalho de formiguinha, um pouquinho de cada vez.

Essas vivências, somadas à experiência com o Programa de Residência Pedagógica, me incentivaram a buscar uma formação continuada. Nesse sentido, entrar num mestrado seria muito importante para realizar um trabalho mais sistemático. Meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação me propiciou fôlego, novos ares, livros, artigos e autores que em muito contribuíram e me deram uma luz para realizar novos projetos. Assim, fui contemplada com duas oportunidades: participar do Programa de Residência Pedagógica, como professora preceptora<sup>10</sup> e ingressar no mestrado profissional em Educação.

Apesar de achar, naquele momento, que meus projetos anteriores não tiveram bons resultados, no início de 2019 um grupo de alunas vieram me abordar para que eu fizesse uma interferência numa situação de conflito entre grupos dos terceiros anos. Tornou-se prática na escola alunos dos terceiros anos fazerem brincadeiras

---

<sup>10</sup> Professor ou professora da escola de educação básica que acompanha os residentes na escola-campo (CAPES, 2018b).

denominada de “trote” para arrecadar dinheiro para a formatura. No trote, meninos vestem de menina e meninas de menino. Um grupo não aceitava esse trote, pois muitos não se identificavam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento e muitas meninas debatiam sobre as brincadeiras e o desrespeito que iam acontecer com os meninos vestidos de mulher. Outro grupo afirmava que não via problema para a realização da atividade, afirmando que tudo não passava de frescura.

Percebi a grande oportunidade em realizar um trabalho mais profundo, mais sistemático e sensível às necessidades dos alunos naquele momento. Assim, buscando conciliar discussões, debates e reflexões com a proposta do Subprojeto História e Sociologia do Programa de Residência Pedagógica, foi proposta a realização de uma atividade denominada “Sarau Histórico”.

O sarau é um evento cultural onde as pessoas se encontram para realização de manifestações artísticas que pode envolver dança, poesia, círculos de leitura, seção de filmes e curtas, música, bate-papo, pintura, teatro, entre outras atividades.

Etimologicamente, o termo sarau deriva do latim *sérum* (tarde), referência ao horário em que se realizavam os encontros envolvendo escritores, políticos, músicos e as classes mais ricas das cidades para exibir sua intelectualidade, dentre outros interesses nos séculos passados (XAVIER, 2018, p. 19).

Xavier (2018) faz um breve histórico sobre a chegada e a importância dos saraus no Brasil. Esse evento chegou com a vinda da família real, como imitação aos costumes franceses. Nos séculos XIX e início do século XX, os saraus ficavam restritos aos salões luxuosos, eram eventos elegantes, voltados para a elite que tinham gosto pela música e literatura. Na década de 1940, com a mudança econômica da elite brasileira, “[...] esses tipos de eventos se deslocaram para grupos de intelectuais e universitários, amantes das letras e da música” (XAVIER, 2018, p. 20).

Destaca que, na atualidade, os saraus são ressignificações que ocorrem na periferia, com novas propostas e totalmente diferentes dos antigos saraus das elites, pois “[...] foram deslocados para a periferia com propósitos bem diferenciados dos anteriores, mas mantêm um pouco de êxtase de um encontro de diversidade de linguagens e pessoas em torno de um propósito artístico e cultural, e cidadão” (XAVIER, 2018, p. 21).

As potencialidades do sarau como possibilidade na escola são ressaltadas pela autora quando ela destaca o fato de que o evento é produzido pelo aluno, desencadeando uma experiência na relação com o outro e com o todo, afetando aqueles que estiveram engajados na produção e os que assistiram, produzindo conhecimento. (XAVIER, 2018).

Chegamos ao consenso de que, para produzir o Sarau com nossas turmas, poderíamos aproveitar a realidade política, social e cultural que estávamos vivendo naquele momento e assim desenvolver juntamente com os alunos um projeto que contemplasse todas as turmas em que eu trabalhava.

O objetivo principal do Sarau Histórico proposto pela professora e pelos residentes, foi trabalhar com os alunos as ideias de autoritarismo e de resistências sob a ótica dos alunos, para que eles pudessem perceber fatores importantes da nossa História e então perceberem-se como agentes históricos, provocando uma reflexão do passado estudado por eles e como afeta o presente.

O Sarau Histórico abordou várias temáticas, de modo que cada turma ficou responsável por realizar uma atividade a partir de pesquisas prévias e de conhecimentos que os alunos já possuem.

Participaram do Sarau Histórico cinco turmas, uma de segundo ano e quatro de terceiros anos da EEEFM Aristóbulo Barbosa Leão, com os seguintes subprojetos: Quilombolas e Indígenas para a turma de segundo ano; Getúlio Vargas e Ditadura Civil- Militar para 3 turmas de terceiro ano e uma turma de terceiro ano com diversidade sexual e de gênero, resistência aos padrões impostos pela sociedade. Explicamos para as turmas a estrutura do sarau e frisamos que ele seria realizado nas salas do segundo andar da escola, onde poderiam ser feitas algumas atividades, e porque nesse andar está localizado o auditório com infraestrutura para acolher os participantes das atividades que envolviam um público maior. As turmas tiveram duas horas para organizar a montagem e a confecção dos temas pesquisados nas salas de aula, onde seria exposto o resultado dos trabalhos, para que depois do intervalo escolar se iniciassem as apresentações. O Sarau Histórico teve a participação dos professores de Ciências Humanas da escola e a participação do professor da disciplina de Arte, que nos contemplou com a abertura do Sarau Histórico com um

desfile de moda de roupas desenhadas e produzidas pelos alunos. Nessa pesquisa, abordamos os trabalhos desenvolvidos pela turma que contemplaram a temática diversidade sexual e de gênero.

Assim, no desenvolvimento da proposta do subprojeto sobre a diversidade sexual e de gênero, inicialmente propomos para os alunos que pensassem sobre algumas questões em relação a gênero e diversidade sexual: como tornar a escola menos sexista? Como lutar pelo direito de liberdade e existência que cada aluno tem? De que forma podemos subverter os padrões de normalidade que são impostos pela sociedade?

Pensamos muito e, a partir dos diálogos estabelecidos com os alunos, organizamos na aula seguinte o esboço de um projeto que tivesse como objetivo principal a resistência e as várias formas de violências que grupos sofrem dentro da nossa sociedade, por falta de políticas públicas que garantam um Estado democrático de direito. A partir da percepção dos alunos de que estes conflitos reverberam na escola, esboçamos um projeto com vista à equidade em relações às questões de gênero e diversidade sexual elencado pela turma.

Fizemos um primeiro contato por meio de uma aula dialogada com os alunos para mapear os conhecimentos prévios sobre diversidade sexual e de gênero. Com as dúvidas, os pré-conceitos e o conhecimento que eles já tinham sobre a temática, preparamos uma aula dialogada com utilização de *slides* abordando o apagamento da mulher dentro da História Oficial.

Na aula seguinte, pedimos que eles pesquisassem nos livros didáticos, utilizados por eles, a presença da mulher no discurso histórico. Essa pesquisa foi bem produtiva, pois eles perceberam que tanto as mulheres como os LGBTQ+ não estão incluídos na História. Começaram a surgir as dúvidas: “Mas por que professora?”. As inquietações geradas nessa aula nos deram suporte para pensarmos o projeto juntamente com os alunos. Solicitamos que continuassem pesquisando e anotando as dúvidas.

Assim, depois dessa tempestade de ideias, fomos estruturando o projeto. Os alunos se dividiram em grupos, se empenharam e, por meio de práticas pedagógicas, criaram

várias formas de contagiar, subverter e desconstruir estereótipos e desigualdades presentes no ambiente escolar. Os alunos trouxeram suas expectativas e suas motivações para atuar e agiram na elaboração e no desenvolvimento, sendo responsáveis por todo processo.

Cada grupo teve uma ideia e propôs uma atividade a ser exposta no dia do “Sarau Histórico”, que seria a culminância do projeto, com a sua socialização para a comunidade escolar. Um grupo definiu que trabalharia com o índice de violência contra mulheres e LGBTQ+ na sociedade; outro contemplaria uma discussão crítica em relação às formas de violência pelas mídias sociais, criariam um grande mural com frases de violências que estão nas mídias sociais e, a contrapelo, criariam um mural onde o visitante da exposição poderia registrar frases de apoio e respeito. Outro grupo teve a ideia de fazer uma apresentação com cartões de mulheres e LGBTQ+ que fizeram parte da História, mas não estão nos livros didáticos, para apresentar para os visitantes; outro grupo pensou em criar um espaço fotográfico com imagens e frases positivas sobre mulheres e LGBTQ+.

Houve um grupo que se propôs construir um jogo com as bandeiras que representam a comunidade LGBTQ+; outro propôs confeccionar camisetas com giz de cera e camisa velha com desenhos e frases de respeito. As propostas se multiplicaram: um grupo pensou na possibilidade de apresentar um varal com roupas que explicavam para os visitantes a imposição da sociedade sobre como se vestir e levantar a questão de que roupa não tem gênero; houve grupos que se propuseram a fazer pintura facial; por fim, um grupo acenou com a possibilidade de trabalhar com música e clipes de valorização de LGBTQ+ e da mulher.

Foi um trabalho em que nós, professores e residentes do Programa de Residência Pedagógica, trabalhamos como mediadores, pois a execução de todo o trabalho seria dos alunos. Depois de muitas falas, discussões e sugestões, assim foi denominado o projeto pensado e organizado com os alunos: “Sarau Histórico: autoritarismo e resistência – um olhar jovem para a História”. Com a turma que ficou encarregada de trabalhar a temática Diversidade Sexual e de Gênero, o objetivo foi socializar as condições da existência de mulheres, homossexuais, transexuais, bissexuais e todas as outras identidades, que não são fixas, mas múltiplas, sem a preocupação de fornecer respostas, mas de compartilhar problematizações. A ideia foi de estimular



uma atitude de luta, defesa e permanente reflexão, como caminho para a crítica e para a mudança.

Ressaltamos o envolvimento dos alunos no projeto, em que eles tomaram decisões, fizeram escolhas, executaram atividades e repensaram comportamentos e valores embasados em seus conhecimentos e pesquisas em livros, sites, jornais, revistas, documentários.

As experiências, ao se trabalhar com projetos, revelam muita autenticidade, criatividade e criticidade, destacando um novo significado, um novo olhar, um novo enfoque na aprendizagem. Os conteúdos trabalhados ganham vida, porque não são vistos isoladamente, mas sim são conectados, interligados a outras experiências e vivências que contribuem para a construção do conhecimento.

No dia da apresentação do sarau, os alunos puderam socializar com os colegas de outras salas o conhecimento obtido ao longo do processo de pesquisa. Como forma avaliativa, elencamos alguns itens para que professores e alunos visitantes avaliassem, por meio de formulários do *Google* obtido por meio de um *QRcode*, o que tinha em cada sala que estava expondo seu material e conhecimento. Após o dia da mostra, separamos um dia para dialogar e avaliar juntos, alunos, residentes e professora, todo o processo, evento que chamamos de Café Reflexivo. Nesse momento, aproveitamos para confraternizar e compartilhar as experiências vividas durante a construção e execução do projeto.

Tivemos muitas dificuldades ao longo desse projeto, como fazer visitas fora da escola com os alunos, faltar apoio da gestão escolar e interesse por alguns alunos; alguns professores dificultavam a saída dos alunos para a realização dos trabalhos. Apesar de existirem alunos que não participaram, os que realizaram as atividades ficaram muito satisfeitos com o resultado, pois eles perceberam que a maioria dos visitantes entravam em contato com o tema pela primeira vez e assim puderam trocar experiências com alunos que já conheciam sobre a temática.

Portanto, ao se trabalhar com projetos, a escola pode inovar, criar, experimentar, agir e contribuir para novas maneiras de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, em especial na disciplina de História.

A preocupação em investigar, problematizar, conscientizar crianças e adolescentes sobre as relações de gênero e sexualidade contribui, em nossa perspectiva, com a desconstrução histórico-cultural sobre o que “deve” ser definido para cada pessoa a partir de seu gênero biológico. Uma vez que, num mundo plural e intercultural, respeitar é o princípio básico das ações por uma sociedade em que a equidade seja garantida (ZABARTO, 2017, p.1 00).

A disciplina de História pode inspirar em cada jovem e, especialmente no coletivo, uma forma de contribuir para uma sociedade mais justa e com mais respeito à diversidade. Eis a função animadora da Educação, revolucionária, primordial e indispensável para inspirar meninos e meninas de todas as idades a perceberem suas potencialidades e possibilidades como fatores essenciais para a sociedade no seu esforço coletivo em direção à transformação social e a preservação do ser humano e da vida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido por esta pesquisa objetivou identificar e socializar relatos de docentes que atuam na disciplina de História na Educação Básica do município da Serra e dar visibilidade às reflexões instigadas ao trazer para as discussões os saberes e fazeres em sala de aula a partir do relato de experiências no tocante à questão da diversidade sexual e de gênero.

Ao rememorar e reconstruir suas trajetórias, nossos entrevistados narraram sobre suas experiências com a temática no cotidiano escolar, o que permite pensar sobre quais caminhos é possível vislumbrar no espaço da escola para discutir e vivenciar a diversidade.

Sexualidade e gênero são conceitos importantes para o entendimento da diversidade sexual e antecedem a noção de diversidade sexual como construções históricas produzidas nas culturas das diferentes sociedades. A forma como nos enxergamos mulheres e homens é decorrente de construções discursivas. Acreditamos que é possível construir uma sociedade com novas possibilidades de identidade e de convívio.

Trabalhar a equidade e a diversidade de gênero no contexto educativo não tem sido tarefa fácil. Requer de nós, professores, sensibilidade para trabalhar com tema que mobiliza questões religiosas, políticas, culturais e implica em desconstruir relações de poder presente na sociedade. Implica possibilitar que as pessoas tenham acesso a diferentes espaços sem passarem por preconceitos e viverem sua sexualidade ou sua identidade de gênero, livres de qualquer tipo de discriminação.

Essa temática poderia ser alvo de discussões e inserções nas propostas curriculares e nas formações de profissionais da educação, visto que a falta de debate acarreta a permanência de noções que limitam as concepções de gênero e sexualidade nas escolas e que acabam se distanciando das formas de resolver as desigualdades no ambiente escolar. Contornando essas barreiras, existem relatos de fazeres e de saberes docentes que apontaram caminhos e sinalizaram alternativas.

A partir da narrativa dos professores, podemos constatar o trabalho no combate ao sexismo presente no ensino de História. Contestam e trabalham, na desconstrução da História que valoriza somente a figura masculina, excluindo a participação feminina no processo de sua construção. Em suas narrativas, os professores fazem ressalva em relação ao material didático que não contempla e nem inclui a mulher, dificultando o trabalho de valorização da diversidade sexual e de gênero.

Assim, na demanda por materiais e por diálogos, os professores vislumbram na metodologia de ensino por meio de projetos a possibilidade para a discussão dos temas propostos de sexualidade e gênero, numa escuta atenta dos alunos ao externalizarem suas inquietações, angústias e curiosidades em relação às discriminações por eles vivenciadas.

Ao trabalhar com projetos voltados para problemáticas do contexto social, político e econômico em que o aluno está inserido, percebemos uma grande possibilidade de, por um lado, os alunos serem protagonistas de suas pesquisas ao investigar, interpretar e ressignificar; de outro lado, o professor repensar a sua prática pedagógica.

Vislumbramos no trabalho com projetos uma boa perspectiva para a prática educativa, que coopere para a formação integral do aluno, com respeito às diferenças culturais e cognitivas do educando. Dessa forma, contribuirá de maneira significativa para que o ensino de História debata sobre diversidade sexual e de gênero, pois fornece subsídios para o desenvolvimento e —reiteramos— o protagonismo do educando. Portanto, é necessário que o estudante tenha conhecimento e contato com o Outro, com a diversidade, para a transformação da realidade social de preconceito, discriminação e exclusão existente nas escolas.

As memórias dos professores, como sujeitos da história do cotidiano escolar, se apresentam como ricas potencialidades para o desenvolvimento desta pesquisa identificamos nas narrativas dos professores que eles, ao entrar em contato com a temática, seja por meio da formação acadêmica seja por meio da integração a experiências pessoais, trajetórias e desejos, possibilitaram ações transformadoras em sala de aula.

Ao voltar nossos olhares para o processo educativo, para os professores e suas práticas, na perspectiva de revelar os seus diferentes saberes e fazeres, principalmente com foco nas temáticas sobre diversidade sexual e gênero, abriu-se um leque de possibilidades e alternativas de ensino que estimulam a produção de outros saberes e outros fazeres, contribuindo para transformar a realidade dos alunos e até mesmo a realidade da comunidade escolar.

As narrativas dos professores apontam que a não abordagem da temática em sala de aula ou mesmo em outros espaços escolares pode advir de nenhum ou pouco conhecimento de seus pares em relação aos temas da sexualidade e de gênero. Supomos que, ao não ter contato o assunto, quer na primeira formação, quer na formação continuada, os docentes acabam por não o contemplar por desconhecimento ou insegurança.

A partir das narrativas de nossos entrevistados, pode-se inferir que a não compreensão sobre a diversidade sexual e de gênero desvela fortes gargalos na formação de professores e conseqüentemente na sua atuação em sala de aula. Os educadores passam a reproduzir seus valores e suas atitudes sobre a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar sem conhecimento teórico.

Percebemos que a questão do sexismo ainda predomina ideologicamente na falsa ideia de que ocorre somente no binarismo homem/mulher. Questões ligadas ao LGBTQ+ tendem a ficar excluídas até mesmo nos discursos e nas narrativas de professores que buscam fazer a inclusão, talvez pela falta de conhecimento sobre o tema ou até mesmo pela resistência da comunidade em que a escola está inserida. Salientamos a necessidade de se trabalhar e incluir essa temática nas aulas de forma a desconstruir as relações que se estabelecem na nossa sociedade.

Esse é um dos desafios no ensino de história, inserir nas aulas de história, as discussões sobre as relações de gênero. Num processo mais aprofundando das concepções culturais que permeiam as identidades e diferenças e, de certa forma, impulsionando análises e produção do conhecimento histórico (ZARBATO, 2015, p. 63).

Portanto, compete também à escola discutir e repensar valores culturais, como também incentivar a desconstrução de visões míopes em relação às diversidades dos sujeitos. Trabalhar ações inclusivas, de respeito ao outro, sinaliza para um bom

caminho. Nesse caminhar, cabe ao ensino de História trabalhar com o estudante a reflexão que lhes possibilite compreender as diferentes visões sobre a sexualidade e o gênero, inerentes ao processo histórico e de construção do conhecimento.

Nesta pesquisa, intentamos mapear caminhos para a mudança da condição de limitação e alienação em relação a sexualidade e gênero que se impõem por um sistema social perverso e insensível, presente nas instituições escolares. Acreditamos e buscamos por uma educação mais receptiva. Conforme aduz Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, esse é um dos desafios do ensino de História: inserir nas aulas as discussões sobre as relações de sexualidade e gênero.

## REFERÊNCIAS

BASTIANINI, Marco Antonio Diniz. **A Educação e a diversidade sexual e de gênero: uma análise a partir da proposta dos Temas Transversais na perspectiva dos educadores.** 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017.

BENJAMIN, Walter. **O narrador.** In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Obras Escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197-221.

BITTE, Regina Celi Frechiani; MOURO, Fabiana Moura Gonçalves. Pedagogia de projetos no ensino de História. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, [ 2021?]. (Em fase de publicação).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 1996.

BORGES, Vilmar José; BITTE, Regina Celi Frechiani. Estágio Curricular Supervisionado: identidade e saberes docentes. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 30-47, jan./abr. 2017.

BORGES, Vilmar José; BORGES, Jullizze Maia. Potencialidades da História Oral na pesquisa e na form(ação) docente: percursos metodológicos. **Teias**, Rio de Janeiro, v 22, n. 64, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50659>. Acesso em: 7 mar. 2021.

BORGES, Vilmar José; LEITE, Lucas de S.; FREITAS, Marcone Henrique de. Contribuições do programa Residência Pedagógica para a formação de professores de geografia. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43 edição especial, p. 618-38, 2020.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica.** Rio de Janeiro, 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CIAMPI, Helenice. Ensinar História no século XXI: dilemas e propostas. In: TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi (Org.). **Ensino de história: ensaios sobre questões teóricas e práticas.** Maringá: Eduem, 2011. p. 51-71.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital Capes nº 6/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: 2018b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018c.

CRUZ, Maria Helena Santana. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. **Saberes em perspectivas**, Jequié, v. 2, n. 2, p. p. 13-32, jan./abr. 2012.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-31.

DUARTE, Maria Leuça Teixeira. **Escola**: lugar político da diversidade sexual e de gênero. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Verus Editora, 2005.

FOUCAULT, Michel [1984]. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.



JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha. **Relações de gênero em práticas educativas no ensino médio**: contribuições para uma cultura de paz. 2017. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 8, p. 24-33, mar./abr. 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p.101-132, jun./dez. 1995.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2019.

MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. Gênero e sexualidade no cotidiano escolar. *In*: SALGADO, Raquel; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel; SOUZA, Leonardo Lemos de (Org.). **Gênero, sexualidade, diversidade e Educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2016. p. 85 -100.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 30 jan. 2020.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS (Brasil). **Violência LGBTFóbicas no Brasil**: dados da violência. Brasília, 2018.]

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PETRY, Analídia R.; MEYER, Dagmar E. E. **Transexualidade e heteronormatividade**: algumas questões para a pesquisa. Porto Alegre: Textos & Contextos, 2011. p. 193-198. v. 10.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RODRIGUES, Sandra Maria Papin. Contribuições da memória na formação da identidade docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4959\\_2471.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4959_2471.pdf). Acesso em: 9 jun. 2019.

RYZEWSKI, Luiz Antônio; STORTI, Moysés Martins Tosta. **Pedagogia do oprimido e protagonismo juvenil**: contribuições para uma práxis libertadora. [S.], 2008. Disponível

em:

[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4195/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0853.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4195/1/FPF_PTPF_01_0853.pdf). Acesso em: 7 abr. 2020.

SCHNEIDER, Gabriela. **Gênero e ensino de História**: a experiência das aulas para pensar a construção do currículo. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Anna Paula Campos da. **Entre o “não poder” e o “não saber”, há caminhos?** Narrativas docentes sobre ensino de gênero no currículo de História. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. 2018. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIEIRA, Hamilton Édio dos Santos. **A construção dos saberes docentes**: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

XAVIER, Rosa Samara Silveira. **Sarau poético**: caminhos para uma experiência teatral. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, jan./jun. 2015.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Diversidade de gênero, interculturalidade e ensino de História: reflexões e produção de sentido histórico. *In*: CRESCÊNCIO, Cintia

Lima; SILVA, Janine Gomes da; BRISTOT, Lidia Schneider (Org.). **Histórias de gênero**. São Paulo: Verona, 2017. p.87- 101.

## **FONTES ORAIS**

LAURETE NETO, Cristiano. Diversidade sexual e de gênero no ensino de História. [Entrevista cedida a] Laylla Correa Teixeira Vervloet. Serra, 2019.

QUINTELA, Juliana. Diversidade sexual e de gênero no ensino de História. [Entrevista cedida a] Laylla Correa Teixeira Vervloet. Serra, 2019.

TONON, Dayana. Diversidade sexual e de gênero no ensino de História. [Entrevista cedida a] Laylla Correa Teixeira Vervloet. Serra, 2019.

**ANEXO A – MODELO DE CARTA DE CESSÃO DE ENTREVISTA**

Pelo presente termo eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, brasileiro(a), residente e domiciliado na cidade de \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura, realizada na cidade de \_\_\_\_\_, no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019, para o(a) licenciando(a) em \_\_\_\_\_.

Pela presente cessão, autorizo o uso integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, para fins de subsidiar atividades acadêmicas do(a) licenciando(a), junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, no intuito de contribuir com informações para a confecção do seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

-----  
Assinatura e CPF

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADO  
COM TRÊS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS DA  
GRANDE VITÓRIA**

Nome, formação, instituição em que trabalha e tempo de atuação na docência?

Na sua formação acadêmica você teve contato com a temática de diversidade gênero?

Como você relaciona o conteúdo de História com a temática diversidade de gênero no cotidiano escolar?

Como ensino de História pode trabalhar o respeito a diversidade e a identidade de gênero na escola?

Descreva uma prática ou projeto que você tenha trabalhado a temática diversidade de gênero.

Para você, qual a importância de se trabalhar com diversidade de gênero em sala de aula?

Baseado na sua experiência, como incentivar alunos e alunas a conhecerem e valorizar a equidade de gênero?

Como construir uma atitude em defesa do respeito mútuo e valorização da diferença?

Quais as alternativas para se trabalhar com os alunos a desconstrução da cultura de intolerância e violência que segrega grupos no ambiente escolar?

**ENTREVISTAS GRAVADAS E TRANSCRITAS APLICADAS PARA COLETAR AS  
NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DA SERRA**

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR CHRISTIANO LAURETE NETO

**Laylla:** Bom dia Christiano, você pode falar pra mim seu nome, formação, instituição em que trabalha e tempo de atuação na docência?

**Christiano:** Bom dia, quero agradecer a oportunidade pra falar um pouco do meu trabalho, me chamo Cristiano Laurete Neto, tenho 29 anos, sou formado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) desde 2013, curso de história, foram quase 5 anos ali. Depois eu fiz 1 ano de especialização em educação de jovens e adultos. Mas durante minha formação na graduação me interessou trabalhar um tema relacionado ao gênero, que embora sendo homem, na minha condição de homem me interessava saber por exemplo, e eu estou aqui com minha monografia, sobre as relações de gênero lá atrás no início do cristianismo, que é normalmente os historiadores chamam de cristianismo primitivo. Não é um tema assim tão correto mas se utiliza bastante, e neste cristianismo inicial, de formação eu queria entender o papel da mulher dentro desta religião que estava crescendo e por quê o cristianismo, justamente por que realmente é a principal religião hoje no mundo no sentido de quantidade, é uma religião tem quase 2 bilhões de pessoas no mundo e eu queria entender a sua origem e como que ela se alastrou pelo mundo. Eu estudei um autor cristão chamado Tertuliano onde no seus escritos do século II ele queria definir o corpo da mulher, quer dizer, como deveria ser o corpo da mulher cristã para diferenciá-la do corpo pagão. Então quer dizer, você mulher cristã convertida deve ter um tipo de postura, um tipo de corpo, um tipo de linguagem simbólica de corpo para se diferenciar das outras que não são cristãs, e foi daí que começou o meu interesse pelos estudos de gênero dentro da história.

**Laylla:** Que jóia. Na sua formação acadêmica você teve contato com a temática diversidade de gênero?

**Christiano:** Sim, eu entre na universidade, na UFES, em 2008, ainda era muito pouca essa questão, embora lá fora já estava se discutindo há algum tempo nos Estados unidos, na Europa. Aqui especificamente no departamento de história da UFES nós temos algumas referências, a professora Maria Beatriz Nader é uma referência em estudos de gênero, a própria professora Adriana Campos também na sua condição de mulher, uma grande pesquisadora no sentido também de gênero no Brasil. Mas ainda era um pouco insípido no início em 2008/2009, foi a partir de 2010/2011 que eu vi que dentro do departamento começou ali a pujar mais mesmo a questão dos estudos de gênero, e o meu orientador professor João Ventura da Silva também se colocou à disposição para estudar este tema que pra ele também ainda não era um tema que ele tinha um profundidade mas que quanto professor da universidade ele queria junto com seus orientandos entender um pouco mais sobre isso, então foi a partir de 2010 pra 2011 que eu decidir dentro da minha monografia a trabalhar as relações de gênero lá no século II, então foi daí que começou.

**Laylla:** Como você relaciona o conteúdo de história com a temática diversidade de gênero no cotidiano escolar?

**Christiano:** Então, é um desafio. Eu falo com os alunos o tempo inteiro, eu tento alerta-los em relação a isso. Primeiro que sempre quando falo de gênero e aí quando eu falo dessa relação homem e mulher ou mesmo a questão LGBT é preciso, quando eu início uma fala, eu entendo que eu preciso pedir licença pra falar, no sentido da minha condição masculina. Então quando eu falo por exemplo de gênero e de mulher,

mesmo quando eu falo da violência contra a mulher, que eu trabalho também bastante, feminicídio, lei Maria da Penha, eu tento pedir licença para essas mulheres da sala pra poder falar de um assunto que muitas vezes eu não vou ter a profundidade carnal, espiritual, social pra poder falar sobre isso. Mas mesmo na minha condição eu acho que eu tenho, na minha função de professor, orientar de alguma maneira, mostrar também pra essas meninas, pra esses meninos que os professores estão dispostos a trabalhar esse tema em sala de aula, sem qualquer tipo de vulgaridade, de discurso intelectual, nem nada disso. E é um desafio, porque agora que eu tenho trabalhado, já estou há 5 anos aqui na escola João Antônio das Dores e percebo que as alunas já me questionam mais quando vou trabalhar um tema, elas perguntam: “Mas cadê as mulheres?” Então por exemplo: no oitavo ano, estava trabalhando agora na semana passada a conjuração mineira e baiana, discutindo revoltosos contra Portugal, e as meninas perguntando: “só tem nome de homem aqui no livro, então as mulheres ficaram fazendo o que, onde elas estão?!”. E aí a gente reflete sobre isso, no sentido de que os livros de histórias estão muito, muito distante ainda de qualquer tipo de profundidade de relação de gênero.

**Laylla:** Como o ensino de história pode trabalhar o respeito, a diversidade e a identidade de gênero na escola?

**Christiano:** É o que, na minha concepção o que falta no ensino de história é o principal, é a inclusão da mulher. Se você pega um livro de história hoje e mesmo a gente tendo condição de escolher, aqui na escola, na rede pública, nós escolhemos o material que vamos utilizar. Não basta só pegar um livro escrito por uma mulher tem que saber o que está sendo escrito ali também. E a gente percebe aqui junto, e as minhas colegas são todas mulheres na área de história, tanto de manhã quanto pela tarde, é que embora os livros tenham se aperfeiçoado nas atividades, imagens, mapas, fotografias, fontes históricas, ainda peca em relação à inclusão da mulher. As vezes um tema como a revolução francesa, você tem um box de 5 linhas no final da página pra falar da participação feminina na revolução francesa, sendo que se a gente, qualquer historiador especialista na área deste tema, sabe que a participação feminina foi grande na revolução francesa, não foi um detalhe, não foi um suporte pro masculino. Então eu percebo o que falta realmente é um material didático. No caso, eu falo do livro didático que é o principal material da escola pública, embora a gente nessa escola tenha condição de passar um vídeo e atividades um pouco mais praticas, é o livro didático a principal peça na escola pública e se essa principal peça peca na inclusão da mulher nós temos que rever isso, nós temos que ver onde estamos errando, são nas nossas escolhas ou são as produções que não dão conta de incluir a mulher?!

**Laylla:** Descreva pra mim uma pratica ou um projeto que você tenha trabalhado sobre a temática diversidade de gênero.

**Christiano:** Pois é, por exemplo no início do ano, no mês de março, justamente devido ao dia da mulher, nós costumamos fazer trabalhos direcionados ao gênero, especificamente a relação homem e mulher, inclusão também da discussão LGBT, embora o LGBT ainda seja ainda mais resistente pros alunos do que a inclusão da mulher. Eles já entenderam que a mulher deve, por todas as circunstancias, ser incluída no discurso histórico, mas a questão LGBT ainda é uma patinação, não é ainda tão forte, embora a gente tenha alunos empoderados LGBT's aqui na escola e meninas também empoderadissimas. Aqui especificamente por se tratar também de uma realidade social periférica, a gente percebe que ainda há uma resistência grande a estudos de LGBT's. No mês de março normalmente eu gosto de trabalhar muito a questão legalista, de trabalhar leis. Então eu falo, normalmente eu faço um traço



histórico das conquistas femininas ao longo da história, tentando mostrar pra eles que não se trata de uma, não foi dado a elas, foi uma conquista, conquista delas, não é uma conquista do homem, é conquista da mulher. Se ela em 1934 pode votar, se depois veio a pílula anticoncepcional, se depois veio então a lei Maria da Penha, a lei do feminicídio, eu tento mostrar pra eles de alguma maneira, que isso é uma conquista exclusivamente feminina, da luta feminina, de mulheres que lá traz foram as ruas pra isso. Então normalmente eu descrevo com muita profundidade as leis, passo vídeos pra eles sobre a inclusão da mulher no mercado de trabalho, de quanto isso ainda é um obstáculo em 2019. Aí agora para o segundo semestre nós temos o objetivo de trabalhar a questão de gênero incluindo também a questão racial, por se tratar próximo do dia da consciência negra, e a gente ainda não definimos o que nós vamos fazer, mas já entendemos que é preciso incluir também a figura da mulher negra que é muito mais marginalizado do que qualquer outra mulher, então uma marginalização dupla, por ela ser mulher e por ela ser negra. Isso os meus alunos já compreendem, então eles já entendem que há sim uma diferença de tratamento. Mas eu confesso quanto profissional que eu ainda me sinto limitado do ponto de vista de projetos pedagógicos pra se trabalhar, as vezes falta de apoio da própria unidade, as vezes também por falta de amparo, até mesmo da própria secretaria de educação (SEDU). As vezes há uma possibilidade de levar esse alunos algum espaço, alguma palestra mas infelizmente por questões de logística de ônibus não se pode fazer. Então normalmente os meus projetos aqui em relação ao gênero é discutir a questão legalista, porque o índice de violência doméstica aqui no bairro é altíssimo, altíssimo. Nós temos casos de alunas que sofreram violência sexual, nós temos casos de alunos que veem todos os dias suas mães, avós, tias, uma mulher dentro de casa sendo ameaçada ou sofrendo violência de todos os tipos. Então entendo hoje, quanto professor de história que preciso mostrar pra essas meninas que existe uma saída, e que não pode se tornar comum, achar que é uma coisa normal chegar em casa e vê uma familiar sofrendo uma ameaça ou uma violência em relação ao homem. Hoje o meu foco aqui na comunidade tem sido um discurso legalista tanto para os homens também, mostrando pra eles a necessidade deles entenderem que é preciso combater o machismo junto com a mulher, que a luta é da mulher mas que ao homem cabe a ele também entender e se transformar quanto homem também, que a gente vive numa realidade, os meninos vivem numa realidade machista exacerbada, então é bem complicado.

**Laylla:** Baseado na sua experiência, como incentivar alunos e alunas conhecerem e valorizarem e igualdade de gênero, como construir uma atitude em defesa do respeito e valorização da diferença?

**Christiano:** Olha, nas minhas aulas, eu vim de uma geração de história que a gente já não fica cobrando de aluno, data, nome, quem fez isso, quem fez aquilo, então nas minhas aulas normalmente são debates, então peço sempre pro aluno debater e dar opinião, não tenha medo de opinar mesmo que eu quanto professor vá te orientar de alguma maneira no sentido de que se houver um desvio de caráter, é minha função orientar e mostrar que são desvios de caráter que não se trata exatamente de uma opinião e sim de uma apologia algum crime ou de crime de ódio. Então eu tento focar em relação a isso mesmo, em relação a eles, eles se escondem muito eu percebo que é uma característica, não sei se é só daqui ou de outros lugares, que muitos acabam tentando se esconder no conceito de liberdade de expressão pra agredir o LGBT, pra agredir a mulher, ai eu tento mostrar pra eles esses, eu trabalho muito a questão do conceito nos debates, a liberdade de expressão ela te da liberdade pra se expressar mas ela não te da liberdade pra ofender, para criminalizar uma pessoa pela sua

condição, então normalmente eu trabalho muito, muito debates mesmo, inclusive está até convidada, de repente, pra ver algum debate com eles e tal.

**Laylla:** obrigada, com certeza eu vou.

**Christiano:** E eles têm aprendido a debater, então, eles tem aprendido a se posicionar, eles discordam entre eles, olha “eu discordo de fulano por isso ,isso e isso..” a outra concorda, a outra discorda, então hoje eu tenho possibilidade de fazer debates até mesmo profundos com algumas turmas, especialmente de 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos, e no 9<sup>o</sup> ano, onde já percebo das meninas por parte delas um posicionamento mais firme em relação ao seu emponderamento quanto corpo feminino, quanto pensamento feminino, quanto posição social da mulher na sociedade, dos meninos ainda há uma, ainda está no início, não são todos que ainda compreendem que, enfim, tem aquelas frases de senso comum de que se a “se mulher apanhou e não denunciou é por que ela gosta”, então ainda tem essas, “se ela tá de short curto é por que pra olhar, é pra falar mesmo”, então ainda tem essas frases, que é justamente a referência que eles têm em casa, que eles tem na comunidade, na maioria das vezes ou do que eles vêm na internet então eu tenho trabalhado muito a questão do debate, eu gosto que meu aluno ele opine, então ele precisa de posicionar quanto homem ou mulher na sociedade, não é me seguir quanto professor, né, eles entenderem que quando o assunto vem a eles, eles precisam refletir sobre este assunto, acho que é por ai.

**Laylla:** Joia. E quais as alternativas para se trabalhar com os alunos a desconstrução da cultura de intolerância e violência que segrega grupos no ambiente escolar?

**Cristiano:** você pode repetir, por favor.

**Laylla:** Quais as alternativas para se trabalhar com os alunos a desconstrução da cultura de intolerância e violência que segrega grupos no ambiente escolar?

**Christiano:** Olha é, Esse projeto não foi meu, foi um trabalho da professora Tatiana de ciências no oitavo ano que eu achei bem interessante, que ela trabalhou a questão de relacionamento, é, afetividade, então ela trabalhou um tema de afetividade, que outros professores contribuíram, mas a ideia foi dela, onde a ideia era que os alunos pudessem distribuir bilhetes afetivos, não importa que se para professores, para colega de trabalho, funcionários da limpeza, da cantina e a gente percebeu que quase todo mundo recebeu algum bilhete ou mais de um bilhete. O objetivo desse projeto era tentar aproximar a comunidade tanto da escola, quanto também dos próprios profissionais e colegas que estão ao seu redor e que muitas vezes precisam só de uma palavrinha, de um olhar diferente, de um ombro, de uma mão. E foi muito satisfatório o resultado, né, nós temos alunos com diagnostico de depressão, nós temos alunos com diagnostico de tentativa de suicídio, né, então pra eles essa questão de afetividade ainda tá muito incipiente, em casa muitas vezes eles não têm essa afetividade então eles não têm como referência de pai, referência de mãe, referência adulta pra eles muitas vezes somos nós os professores. E ai então eu penso que talvez a saída antes de mais nada de qualquer tipo de aula conteudista sobre o assunto, a ideia de trabalhar a afetividade, eu acho que surte efeito, né, por que ai eles vão entender talvez por que aquele aluno com aquele perfil social, aquelas características biológicas, sexuais, por que que naquele dia ele estava de cabeça baixa, por que que naquele dia ele não deu bom dia, por que que minha aluna chegou chorando na sala de aula sem aparentemente motivo algum dentro da escola, então foi algo que ela trouxe pra escola? !. Então eu penso que talvez projetos mais, que trabalhe a questão da afetividade de mostrar a autoridade, identidade e autoridade mesmo, se colocar no lugar do outro, e assim foi realmente um sucesso, por que eles recebiam bilhetes, não precisava se identificar, era uma opção, e eram bilhetes que estimulavam a pessoa, entendeu, no tipo “olha, estou aqui, conte comigo, desabafe”,

né. Eu penso que talvez seria uma alternativa não é o suficiente mas é um ponta pé inicial pra que as pessoas se aproximem mais mesmo na suas diferenças, inclusive sexuais.

**Laylla:** Legal, queria agradecer, nós temos terminado, muito obrigada.

**Christiano:** eu que agradeço, não sei se foi o suficiente. (risos)

**Laylla:** É maravilhoso a sua, a sua, como é que eu posso falar, a sua experiência e foi passando assim várias coisas na minha cabeça, sabe, falei “gente maravilhoso”.

**Christiano:** Que bom.

**Laylla:** Eu já estou pensando no que colocar.

**Christiano:** Porque assim, é, eu ainda tenho muito o que aprender em relação a projetos que realmente possa, possa agregar afetividade ao mesmo tempo conteúdo pros meus alunos, né, eu penso quanto homem que eu ainda estou muito a quem de incluir a mulher nos meus discursos, de incluir o homossexual no meu discurso, estou tentando mas não é fácil, sozinho também é difícil, não adiante 1 de 10 professores fazer esse trabalho, é preciso ser uma coisa, acho que aliás isso é uma questão a ser incluída, eu penso que a secretaria de educação (SEDU), a superintendência, os órgão competentes, a unidade escolar possa oferecer para o profissional e para o aluno formações, orientações que trabalhem a afetividade, que trabalhe a questão da inclusão da alteridade, possa possibilitar ao professor e ao aluno, discutir o outro, entender o outro, eu acho que ainda pecamos todos, não só a secretaria de educação, todos, inclusive eu, a gente peca nesse sentido da afetividade

**Laylla:** Sim, eu acho que agora é algo que a gente já está discutindo bastante, já está chegando, sabe?!

**Christiano:** Sim, tá chegando.

**Laylla:** Eu acho que, a gente tem que dá o primeiro passo, como nós já estamos dando o seu trabalho maravilhoso, eu acho que já começamos tomar o rumo certo por que eu acho que identidade precisa trabalhar muito.

**Christiano:** Uma, uma, um exemplo pequena história, que, por exemplo, quando a gente vai trabalhar de quilombo, de zumbi, toda essa questão da negritude, é só de 2 anos pra cá que Dandara foi incluída.

**Laylla:** Sim.

**Christiano:** então, por exemplo, eu quanto aluno “Quem era Dandara?”, nem fiquei sabendo, fiquei sabendo quanto professor quem foi Dandara, então hoje eu estou passando para os alunos quem foi Dandara, então hoje eles têm conhecimento de que havia mulheres sim dentro do quilombo que elas fizeram história tanto quanto os homens e que lideraram tanto quanto, e também a ideia de desconstruir alguns personagens históricos femininos de uma maneira pejorativa como elas foram construídas ao longo do tempo, Dona Maria primeira foi a louca, a princesa Isabel era feia, é assim que se transmite né, recentemente a ex-presidente também sofreu absurdos de violência sexual nos discursos masculinos, né, então acho que é papel do historiador quebrar esse estereótipos das personagens femininas, a Carlota Joaquina, imagem que ela tem de devassa, de traidora, e também a outra Maria Antonieta na França que era uma vulgar, supérflua, então quer dizer, as personagens feminina quando entram na história, elas entram numa forma estereotipada “a louca, a prostituta, alguém que tá fora da normalidade”. Então acho que isso precisa ser trabalhado.

**Laylla:** Sim, joia, muito obrigada ficou ótimo.

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

### JULIANA MIRANDA QUINTELA

**Laylla:** Bom dia. Então o tema do meu projeto, no caso do questionário temático que eu vou aplicar agora é “Ensino de história diversidade sexual e de gênero em sala de aula”. Eu vou fazendo as perguntas e você vai respondendo, você pode começar falando o nome, a formação, a instituição que trabalha e o tempo de atuação de docência.

**Juliana:** Meu nome é Juliana Quintella, eu me formei em licenciatura, história na UFES, formei no segundo semestre de 2013 e eu dou aula mesmo como regente de classe assim desde 2015, mas desde muito nova, antes de entrar na faculdade que eu já fazia substituição, por que minha família inteira é de licenciatura e me chamava pra fazer substituição, magistério na verdade. E a outra pergunta é quanto tempo que eu estou na docência, já respondi... É isso mesmo.

**Laylla:** Quais são as escolas que você atua?

**Juliana:** Eu estou em duas escolas, sempre trabalhei no Estado, Clóvis Borges Miguel e Em Cariacica, na escola fundamental e média na São João Batista.

**Laylla:** Bacana, na formação acadêmica, você teve algum contato com a temática diversidade sexual e de gênero?

**Juliana:** Eu não tive, nem matéria, nada, sempre fui pesquisando por conta própria, agora na minha graduação não.

**Laylla:** Como que você relaciona o conteúdo de história com a temática diversidade sexual e de gênero no cotidiano escolar?

**Juliana:** Como eu trabalho isso? Não é tipo, separado, por exemplo, “tal conteúdo vai falar dessa questão!” É junto, ensinando mesmo a questão...fica meio implícito, por exemplo: se eu estou falando de Vargas e vem o voto feminino, ai a gente vai debater e questionar toda essa questão, pera, Vargas era muito bonzinho e colocou? Então você faz toda uma crítica em cima daquilo. Quando você fala de Revolução industrial, né, da mulher já receber bem menos, então a gente vai falando dessas questões todas. Quando você fala de uma monarquia, igual eu estava falando de revolução inglesa e ai Elizabeth não casa, e ai você problematiza como que era o casamento, como era o casamento pra mulher se uma família real naquele período, de outras classes também, mas na família real o casamento era um acordo, uma questão de negócios. Então assim, a gente vai problematizando e trazendo pra as questões atuais.

Então não tem como você explicar sem falar essas questões. Você vê o primeiro ano eu já vou pro ensino médio, aqui na Serra, você vai falar de Esparta, de Atenas, o que que era a mulher em Esparta e Atenas, ela era né, enfim, então você acaba trazendo, falando disso naquele período e trazendo pra atualidade quando eu falo dos indígenas também no segundo ano, e ai você vê a visão Hipersexualizada, gerou esse debate atual no carnaval da que o indígena não ser fantasia e por que que a índia tem toda essa visão, enfim falando de astecas também a gente acaba vendo lendas, não tem como separar. Quando a gente fala de guerra também, tipo assim “a mulher entra no mercado de trabalho” eu falo “espera, mas quem está entrando” ?! Por que a pobre já trabalha há muito tempo. É como se estivesse... Por exemplo, eu trabalhando com os alunos e falando de astecas, tem a índia Malinche lá, que eles falavam que ela foi uma traidora dos astecas porque ela se casou com Hernán cortês, não sei o que lá e tal tal tal, ai eu pego e falo “gente ela foi entregue, ela era uma escrava, então ela não teve escolha” e ai a gente começa a problematizar essas questões da escravidão, pra mulher ter a questão do abuso sexual, que a mulher sempre vai ser o que, além da

força de trabalho dela ainda o objeto que é seu corpo, objeto sexual, e aí a gente problematiza essas coisas por que não tem como você só ensinar história pela história, fazer daquilo uma história factual né, “aí ela foi entregue, não sei o que, casou, pronto e foi isso o que aconteceu” a gente precisa problematizar e ter um ensino crítico, por que eu falo sempre que você vai trabalhar qualquer questão com os alunos eu falo com eles assim “o ensinei conteúdo pra vocês, agora vocês têm o conteúdo pra vocês traçarem e raciocinar essa questão”. “Professora, mas você não falou exatamente disso”, “Não, mas eu falei de uma outra coisinha que se você for esperto você vai ligar”, e aí eles têm que fazer essa ligação, por que eu vou responder uma questão, não necessariamente eu sei aquele conteúdo.

**Laylla:** Então, Como o ensino de história pode trabalhar o respeito à diversidade sexual e de gênero na escola?

**Juliana:** É aquele lance que a gente vê muito é... Não tipo assim, todo mundo fala muito bonito, tipo assim “é tem que ter isso, machismo, não sei o que lá”, mas ninguém consegue refletir na sua prática, que aquela coisinha mínima que você falou foi machista, que aquela coisinha mínima que você falou foi homofóbica, então as pessoas continuam reproduzindo e aí falam muito que clichê e superficial e não levam para prática, a autocrítica não acontece, eu acho que o professor ele tem se acomodado, na questão de tocar na própria ferida, são raras as pessoas que tocam na própria ferida no sentido de falar “poxa, eu cometo isso” a gente se coloca no pedestal de que não erra, de que sabemos tudo de tudo, então a gente não reflete e não aceita quando alguém fala, “isso que você tá falando é machismo”, quando alguém fala isso essa pessoa sai de louca e surtada, entendeu? E isso é um problema muito grande, então a gente tem várias formas só que é complicado você vê uma classe que reproduz isso com os alunos, que faz piadinhas com os alunos, então quando um professor vem pra fazer alguma coisa, fala sozinho, a gente às vezes fala sozinha e sai como errada. E se um aluno falar que não gosta quantas vezes a gente não vê o professor perseguindo aquele aluno, entendeu, não aceitando porquê. Mas como isso é muito difícil de acontecer tem inúmeras formas de você fazer também, o que eu estava planejando para o ano que vem, por que assim, eu entrei na escola esse ano, estava conhecendo os professores, todo mundo, então eu não sei fazer as coisas atropeladas, às vezes eu tenho que parar e me organizar, e aí eu pensava em juntar as 3 turmas do Ensino Médio, e dentro da própria matéria, a gente vê o que era possível abordar, por exemplo no 1º ano a gente fala questão de democracia com os gregos e tudo mais, conversar com os alunos e fazer uma forma de participação democrática de cada um falar o que eles passam, pensam, o que eles já sofreram de racismo, homofobia, machismo e essas coisas. Aí no segundo ano, sabe cada turma você pega isso combina depois em um projeto maior uma intervenção enfim, ou cartazes com essas falas pela escola mas eu queria juntar com professor de sociologia para a gente poder pensar em algo que desce voz aos alunos e que a gente também discutir-se dentro da disciplina sem fugir total do conteúdo para que as pessoas possam enxergar que você não estuda, a, o surgimento da democracia em Atenas para morrer lá, só, entendeu, eu não sei quantos mil anos antes de Cristo, é pra trazer para essa prática, é para entender porque às vezes você passa algo para o aluno e eles ficam “mas o que que isso tem a ver com a matéria ?” e eu fico “gente tem tudo a ver com a matéria a gente não tá falando de forma de governo do estado vai ser a primeira vez que vai surgir isso, isso e isso, a gente não vive isso hoje ?” Então tem formas de se trabalhar isso dentro da disciplina mesmo que às vezes não haja uma colaboração dos outros professores em botar o Dedo na Ferida, e aí é aquela coisa, acho que quando começa uma movimentação dos alunos se enxergando como

protagonistas e criticando, por mais que esses professores não mudem sua postura ou não enxerguem essa problemática eles também começam a ficar mais coagidos em fazer, por que uma coisa é uma coisa é um aluno reclamando outra coisa é todo mundo falando a gente não quer a gente não gosta e isso gerar um movimento que eles seriam obrigados se não é por bem, por mal de si colocar em seu lugar .

É aquele lance que Paulo Freire fala, de quando a educação que não é Libertadora o sonho do Oprimido e ser opressor eu vejo que muitos Professores talvez não queria nem tá naquela função de professor, principalmente assim, talvez eu esteja sendo um pouco preconceituosa falando de alguns professores da área de exatas que se colocam num pedestal por saber número, entendeu, e ai eles diminuem as humanas as, linguagens e colocam tipo assim, “nós sabemos coisas que pra todo mundo é difícil”, “tá meu querido, é difícil mas você está dando aula e recebendo a mesma coisa que a gente aqui”, e as vezes eles tentam aquela coisa minimizar o aluno, “ tirou zero , que não sei o que”, sabe “exatas é importante não sei o que” e eu fico meu querido que que essa pessoa vai fazer com esse conhecimento na vida dele, por que eu era uma aluna que só tirava 9 e 10 em matemática, em física , tudo, hoje eu não lembro de um nada , mas o que eu construí de pensamento crítico nas minhas aulas de história ou de sociologia , sem saber independente do que eu aprendi de matéria do que Dom Pedro fez, mas os debates críticos que eu aprendi isso me serve muito hoje, seja em aprender a votar entendeu seja em participar de forma como cidadã ativa em coisas na nossa sociedade que interfere muito mais do que saber a formula de Baskhara , entendeu, então a gente vê que é um desespero conteudista, um desespero de cumprir um cronograma, e ai você por exemplo datas como semana da diversidade, é, consciência negra , que fica pro professor de humanas, ou quando fica, ou então enche uma linguiça por que o professor de matemática não pode perder, o professor de física não pode perder, né, tem que dar o conteúdo. Para fazer um debate de consciência negra por que aquilo ali... Qualquer cidadão minimamente pensante e atuante ...é a mesma coisa que faz cartãozinho para levar para mamãe, que a mulher é uma flor. A questão né de professores e tal, conteudista, isso me dói muito, foi algo que eu aconteceu comigo a tanto tempo. EJA para mim é uma vivencia maravilhosa, por que é uma outra realidade é uma coisa que eu sou apaixonada , é , professor que chega na sala, assim professor de exatas inclusive, “ai, estou perdendo minha moral na escola, por que a maioria da turma tira nota boa em matemática” eu fico cara, pra mim me dói quando eu pego prova de uma turma e a maioria da turma está com nota baixa porque pra mim o erro foi meu, pra mim fiz alguma coisa errada, porque como assim, a maioria está com nota baixa e isso para mim é um reflexo de que a turma não está bem, de que a gente precisa sentar e analisar isso. Para mim assim trabalhar com EJA é uma coisa totalmente diferente porque o que menos importa para mim é essa avaliação quantitativa. Para mim são as turmas que me rendem os melhores debates porque eu trabalho conteúdo e do conteúdo eu vou puxando esses links a respeito de trabalho a respeito de mulher, a respeito de escravidão, que chega no trabalho atual, e são coisas que me rendem. Sabe o povo tem uma dificuldade tão grande de trabalhar com isso por focar nessa via conteudista e quantitativa e que me dá uma angustia tão grande, que é aonde a gente vê, cara, o professor se colocando o mestre. E depois você começa, gente está assim com os outros professores, só comigo que está assim ou nas outras matérias também. Eu tenho uma turma nessa situação de chuva de nota chuva, chuva, chuva, turma de 38 alunos assim 35 de recuperação. Eu já mudei a minha metodologia com eles esse ano umas quatro vezes, sabe levando fazendo aula diferente aula expositiva, não muda vamos fazer o inverso

vocês leem, mudando até chegar um ponto encaixe, tá melhorando a gente vai chegar num denominador comum. Porque para mim, é extremamente aflição pura.

**Laylla:** Vamos lá então, Descreva uma prática ou projeto que você tem trabalhado com relação a essa temática.

**Juliana:** Na verdade foi assim, ano passado, eu estava só nessa escola de Cariacica e aí no dia da mulher, uma semana antes, olha que bacana, tipo assim, eu estava vivendo um momento muito conturbado, então não estava com cabeça para pensar em nada extra, foi assim, era um período em que minha mãe estava em estágio terminal do câncer dela, então pra você ter ideia, 8 de março, minha mãe faleceu dia 9 de abril, ela já não estava andando, estava muito pesado, então não estava pensando em nada, dia da mulher, o que que era o dia da mulher para mim. Naquele momento, um grupo de alunos da tarde, eu trabalhava no matutino, a tarde eu só tinha dois 9ºs anos, mas os alunos que me conheciam, assim, chegaram até o professor de artes, já que ele também gosta dessas temáticas, ele é homossexual e também briga levantando essas bandeiras, chegou até esse professor e falou que queria fazer algo no dia da mulher, e aí, falou “olha, procura Juliana, porque acho que ela como mulher, e feminista, vai ser melhor para falar, do que eu homem estar ajudando vocês”. E essas alunas vieram até mim e a gente, eu achei um máximo, porque partiu das alunas quererem fazer algo, então em uma semana, a gente foi sentando e organizando, se a gente tivesse mais tempo, teria ficado muito mais lindo mas assim, eu programei uma fala, que seria em cima desse debate do que é o dia da mulher, que não é dia de dar parabéns, de florzinha, de bombons, grupos de alunos, mais dos terceiros anos que ficaram ativos, eles pegaram músicas que traziam letras machistas, e reescreveram elas, cantaram a versão com a resposta aquilo, que mostrava que aquela música tinha um machismo nela, e a gente canta todo dia e não percebe, e a gente iniciou isso tudo com, de uma forma assim, foi bem pesada, acho que eram seis alunas que estavam todas de preto com, hematomas, e a gente desenhou maquiou e tal, e cada uma com um objeto na mão do dia a dia, tipo uma caneta um capacete, uma cadeira, coisas banais assim, e é ali enquanto elas ficavam piadas com aqueles objetos elas iam lendo uma história real de agressão, que é uma mulher sofreu com aquele objeto, e aí a gente foi problematizando em conjunto com a escola e respondendo e fazendo pergunta pra eles e eles respondendo, é, e isso, durante essa semana que a gente organizou isso, o que veio de história pra mim, e depois que passou o que veio de menina, conversar também, e querer entender essas questões da mulher e falar que estava namorando ali na escola, e o menino forçou relação sexual, queria, ela não queria, porque ainda não estava pronta, e várias e várias coisas foram chegando, isso com uma semana de correria, de algo assim, sem planejamento praticamente, por conta de toda a situação, então foi a, única, experiência de projeto mesmo, na verdade nem foi um projeto, foi algo bem, pra dizer assim, mas surti um efeito muito grande, e a partir disso eu comecei a minha vontade de fazer algo maior que é o que eu pretendo no ano que vem.

Quando surgiram casos de assédio na minha escola, alguns Falavam assim: “Olha, você ter mexido com o nome da instituição, esse ano com a situação que aconteceu, foi ali você ter dado uma facada em algumas pessoas que estão ali”. Então assim, as pessoas que carregam essa questão do corporativismo, no meu caso né, que o fato de eu não ter me preocupado em esconder, em camuflar o nome da escola, fez com que, e olha que eu nem citei nomes, né, enquanto eu estava na redes sociais, todo mundo sabia o que era, fez com que eu tivesse aberto uma ferida que eu falei, gente se pessoas morrerem vão carregar a escola junto, né, porque como se ele nossa senhora, talvez se eu tivesse dado um tapa na cara de cada um não tivesse doído

tanto do que eu ter ajudado a expor, a situação de assédio, de professor com aluno, aquilo ali, feriu mais que tudo, e ai tipo, se afastaram de mim, entendeu, se afastaram de mim, olharam torto pra mim, né, mas em contra partida estava acontecendo churrasco, em que o professor era o convidado quase que de honra, e ai quando eu falei isso, “A não é porque o cara cometeu um erro a gente vai excluir o professor que a gente abandona que é uma família e tal que não sei o que”, eu falei “sim mas o meu erro, na visão de vocês foi um erro, foi algo passível de ser completamente afastada e ignorada do convívio da escola”, o meu foi muito mais grave, entendeu.

**Laylla:** O seu de denunciante.

**Juliana:** Sim, de ter mexido no ego do professor era algo muito complicado, e isso mexeu com o ego deles, porque para eles o nome dessa escola foi construído por eles, né, eles que ficam ali em cima de aluno o tempo todo, se mata mas faça uma boa prova do Enem, por que é a sua nota, e ainda tinham vídeos de discursos assim lá. Daiana, olha aqui a pouco tempo, é rainha mais, bem assim, “gente, vocês tem que estudar, fazer uma boa prova do Paebes, porque, é graças aos esforço dos outros alunos que estiveram aqui antes de vocês que a gente pode ter essa estrutura, que não sei o que lá, então estudem, vai ter agora um diagnóstico do Paebes, que é uma prova que a escola vai fazer com o alunos, né, que é tipo um preparatório não sei o que lá pro Paebes”, ou seja pra mim isso é forjar resultado, porque o Paebes é pra ser um índice, medir real.

**Laylla:** Real

**Juliana:** Real, e quando você treina, você forja isso, você está falsificando resultado, entendeu, então assim, e fazem todo esse discurso né, ou seja eles pegam como se eles fossem os grandes construtores da escola como ela é hoje, e eu fui a destruidora da escola, então mexi no ego. E na profissão cara, professor na sala de aula que representa.

**Laylla:** Que representa até mesmo um conforto, uma proteção.

**Juliana:** Alguns dos professores que eu tinha assim no terceiro ano, meu Deus ele é lindo, olha como ele é inteligente, e você cria essa admiração. E depois que eu cheguei na faculdade que eu fui ver, alguns eram de história, eu falei nossa, nada a ver, ou seja, essa visão de adolescente. E eles querem aproveitar dessa posição pra poder...“existe uma barreira aqui, não”, e pra você ter noção de como isso é, se você coloca esse homem em um grupo de adolescentes, daquela mesma idade, e ele não é o professor dali, ele não é nada ele é um homem ali, ele, olha, duvido, que alguma ali vai se atrair por ele, entendeu, agora você coloca numa sala de aula, nesse papel de estar à frente dessa postura de professor de dominando tal tal tal tal, cria essa romantização, e que esta, toda questão, ou seja, ele está se aproveitando desse papel dele ali na frente e se aproveita tanto desse ideal e tal, que é criado, né, pra, pegar aquelas peças, como Daiana falou, numa vitrine, porque se ele estivesse em outro local, que ele não tivesse naquela situação, duvido que alguma se interessaria, eu falo por mim a gente como mulher a gente recebe muito a catada de aluno, sabe, fala ai pro um aluno que esta, o que que você faz, você corta.

**Laylla:** Sim.

**Juliana:** Entendeu, então é várias vezes que eu recebo mensagens ou algumas coisas, tal, “mas você com aluno e que não sei o que lá?” eu fico gente, ei atenção, existe um limite, na questão de ética, ou seja, o papel do professor não é de aproveitar dessa situação, porque eu tenho certeza que se colocasse eu e Daiana num grupo de meninos daquela mesma idade, e a gente sem ser professora deles, ai nem um olha pra gente, nem ai, mas a questão de ser professor de interagir. Então eles se aproveitam disso, o machismo permite com que eles se aproveitem disso. Nós temos



um dois professor afastados, nas escola que eu estou. Mas nós sabemos que não são os únicos. Entendeu todo mundo sabe que a lista é muito. Pra você ter noção de como isso é algo banalizado...Quando eu estudava no terceiro ano, Pré-vestibular integrado, e acontece muito a professores serem a amigos e um gastar aula zuando o outro, e ai um dos professores ficava zuando o outro Professor, os dois eram professores de biologia, e ficavam zuando “ala, está namorando a aluninha da outra escola não sei o que , 17 aninhos, não sei o que lá”, é ainda falavam o nome pra gente poder zuar ele, o professor ainda falava de poder zuar, não sei o que , tá e era algo assim, todo mundo ria, super normal, e aquela coisa toda, é, aquela que depois namorou, chifrou ele namorando , o enfim.... (risos) então tipo assim é algo super normal, namorava por anos , depois ela terminou, fez faculdade e tal, mas algo que pode ser falado na sala de aula banalizado, entendeu, ninguém chegava um debate disso tudo ...

**Laylla:** Exato, então continuando aqui as perguntas, pra você, qual a importância de trabalhar com a diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula?

**Juliana:** Pra mim é tudo, por que são essas questões que a gente falou que estamos frequentes do nosso dia a dia o tempo todo, pra mim, a, a, não sei se você já teve ter visto aquela imagem do ice Berg né , que a gente tem, piadinhas idiotas, bobeirinhas, que começam ali, mas isso tudo vai dar base, pra lá em cima as coisas mais graves, a agressão a mulher, o estupro ao feminicídio, e então se acontece estupro agressão, feminicídio, e porque alguém achou que o corpo daquela mulher pertencia a ele, aquele corpo ali não era dela, e que a mulher não é um ser humano, é um pedaço de carne então, e, pra mim, como a gente vem falando, é trabalho de formiguinha, já foi muito pior, como eu falei, 2008, quando eu estudava isso era falado abertamente, zuado, não sei o que , e hoje eu tenho certeza que não, não sei né como que é o ambiente de escola particular hoje ainda, é algo que graças a Deus está distante da minha vivencia , por que, é medo, mas assim, é um trabalho de formiguinha e quando a gente começa a falar essa questão. É e então. Quando a gente começa a falar dessa questão de, piadas, de quando a menina fala não é não, você não vai puxar ela no braço na balada, e quando você ensinam isso, trabalha e discute, reflete essas questões em sala de aula, eu sei que vários meninos, ali pegam isso, eu percebo pela diferença da, de, de dialogo, dos meninos que eu dou aula hoje, no ensino médio, desde quando eu estudava, dos que eu dava aula assim a 5 anos atrás, e eles estão apesar de ainda reproduzirem muitas coisas, eles estão é, também mudando muita coisa e falando, “ei isso ai não, e é assim não, não pode, tal”, né, tipo, vamos pra defender as meninas quando percebem que está acontecendo uma situação dessa, então eu acho que isso a gente só consegui graças a todas essas discussões, que a gente tem em sala de aula pra que lá na frente, né, a gente não tenha mais ou que a gente diminua porque não ter acho que é um sonho, é, em vista de toda a sociedade, que a gente tem hoje, violência contra a mulher, né...Não é algo que vai acontecer de uma hora pra outra, mas então pra mim tudo começa nessa discussão na sala de aula, porque não adianta você querer que eles aprendam como, se na sala de aula a gente só fala de conteúdo, história factual, você quer que isso mude como?, a educação ela vai formar a base disso, a gente não estuda que a mulher teve o direito a voto e que é importante e ela votar do porque é importante, é importante porque, porque que é importante eu escolher quem vai me representar, porque que tem que ter mulher lá dentro, pra criar uma lei pra mim, então quando eu falo também de sufrágio e de todas essas questões dentro da história, eu disse, você acha que , uma pessoa um homem vai entender pelas necessidades jurídicas do que nos mulheres precisamos, um branco vai entender a necessidade de um negro, é , o rico, nos pobres mas a gente insiste, em votar em votar em homens brancos, ricos, heterossexuais, e então assim,

algumas pessoas podem estar falando, a, está doutrinando os meninos, não eu estou falando, é importante que a gente vote me pessoas que entendem as nossas necessidade nossas dores, tendeu, não sei qual é o seu u você vê ali qual e é a sua e entende isso. Na minha a aula eu falo, “gente vocês estão entendendo esse contexto, olhe aqui, isso aqui que eu estou falando formou esse estados nacionais aqui porque o que que estava acontecendo lá, olha aqui, a tal momento aconteceu uma discussão atual, a pouco tempo parecido com isso, olha como culminou em algo, que em outra história, em outra , outro contexto, né, mas como foi semelhante e tal”, então eu vou , “a gente tem que, trazer essa questão muito da crítica de que a gente tem que eu enxergar o mundo e enxergar o agora”. Eu passei bem na UFES , né que aquela época, se você me perguntasse qualquer fórmula qualquer coisa eu responderia, sem perguntar hoje eu não sei de nada, e não uso nada entendeu, tanto com coisas de história mesmo, porque a gente professor tem que estar sempre estudando a gente não é manual do mundo pra saber todas as informações todos os detalhe, ne, se eu ficar um tempo sem dar aula de um conteúdo a gente , vai esquecer aquilo, é hipócrita falar que a gente sabe tudo de história, e é, e porque que eu, eles tem que saber desse momento acima de prova, eu falo tem que ensinar porque eu quero que você de escola pública entrem em universidades também, porque os meninos de escola particular estão sendo robôs pra poder entrarem na, escola, na universidade pública que era pra ser de você , então infelizmente vou ter que treinar vocês para serem robôs também para entrar.

**Laylla:** (risos) verdade, verdade total. Vamos lá então, baseado na sua experiência, como incentivar os alunos e alunas, a conhecerem e valorizarem a equidade de gênero, como construir uma atitude em defesa a respeito, de respeito mútuo e valorização da diferença?

**Juliana:** O que eu queria trabalhar era assim, desde os meninos... a gente podia separar por cor de cartaz pra saber qual era cada temática, mas de meninos, LGBT, ou negros, e mulheres, e gordos, e enfim, e é falarem, de coisas que eles ouviram, que isso você traz pra vivência do aluno, e também, pro lance de quem fala essas coisas, por que muitas as vezes você fala e não percebe o quanto isso machuca alguém, eu falo, não é que as pessoas sejam más, entendeu? Não é que a pessoa é cruel, óbvio que na hora da raiva a gente fala isso, mas as pessoas não são más, cruéis, (risos) mas assim, muitas vezes você fala essas coisas de forma banal, porque você teve uma construção que te ensinou que isso era bobo, que não tinha nada a ver com nada.

**Laylla:** Ai a necessidade de trabalhar mais, enfaticamente, com eles, né, essa desconstrução desse machismo, desse patriarcalismo, que o Brasil vive, é complicado mesmo, é complexo ...

**Juliana:** Agora esse assunto é lindo.

**Laylla:** Uhum.

**Juliana:** Nessa... uma vez no nono ano, dentro dessa questão da mulher, a menina entrou na turma perguntando se tinha menina que queria, jogar, ou participar de alguma coisa, tinha que ser menina, aí o menino, mais insuportável da sala, “aqui ó, ele aqui ó” levantando a mão do outro querendo constranger. Na mesma hora eu parei e falei assim, “querido deixa eu te falar: e se ele fosse mulher? Você fala isso pra ele achando que você está diminuindo ele? Que ser mulher é algo ruim? Que é menor do que ser homem? Você está tentando constranger ele? Por ele ser menor? Então amor, deixa eu falar com você: se ele ou se você fosse mulher seria uma honra, pra vocês, porque ser mulher é maravilhoso, as burradas que acontecem nesse mundo todo você pode saber que tem homem branco, a frente comandando tudo! Então meu filho, não

se sinta constrangido não, porque seria maravilhoso, se você fosse uma mulher, mas nesse caso vocês dois, infelizmente para vocês, não são, infelizmente são homens, olha que porqueira. Então a gente que falar com mulher, está bom?!” Na mesma hora ele fez assim “toma” (risos) aí as meninas só ficaram assim, porque é um tal de achar que mulherzinha, que viadinho, que preto é xingamento, sabe, e a gente fica então como que a gente faz isso na sala de aula, desconstrói o tempo todo quando a gente vê, não está, é, muitas vezes não está na nossa matéria, as vezes a gente consegue pinçar algumas coisas, e outras vezes, a gente vê o que está acontecendo e nos ali na frente, como formadores de opinião, controlando, regendo ali aquela turma. Você não vai usar da sua autoridade ali, só pra aproveitar qual menininha você pode pegar, você vai usar da sua autoridade ali, pra intervir nesses momentos, e questionar, e criticar, e problematizar, entendeu, pra que isso pare de reproduzir aquilo. E eles criticam, o professor, que dão aula no estado, nós somos o “nossa, credo, você vai fazer isso para dar aula para essa turma, você está estudando isso aqui pra que?” Eles criticam, dentro da história, quem é, vai pro campo da educação, eles criticam, que é um lixo humano quem vai pra educação. Então, isso é algo que eu tenho um ranço total, porque eu fico, meu filho, você acha que você é importante porque você está estudando não sei nas quantas do hebreu, da ervilha, a moeda de um fulano. Eu falo isso aqui, inutilidade histórica, eu falei isso essa semana porque é uma questão no livro que era pra ver que quem era verdade e o que que é mentira histórica na imagem, numa luta de gladiadores, e eles estavam em dúvida. Eu falei gente, na verdade vocês vão falar que essa pintura retratou algo que acontecia, mas a mentira, procurei, falei, espera aí que eu vou ver a resposta do professor. Fui lá, era o que? O capacete, que ele estava usando era um modelo da família do Nilo, Nilo e não sei o que lá das quantas, enquanto aquele grupo não poderia usar aquilo, não sei o que não sei das quanta, eu cheguei, gente olha aqui, li a resposta pra eles, inútil, sabe porque é isso, inútil, não serve de nada, eu critico quem está lá no mestrado, doutorado, estudando essas porcarias. Vocês tem que entender contexto e todas essas outras coisas, então assim, eles se acham os grandessíssimos detentores do saber porque sabem o tipo de capacete de uma família não sei o que lá das quantas.

**Laylla:** mas não produzem transformação social nenhuma.

**Juliana:** Nenhuma, e eu falo assim quando tem gente pega e critica o governo, por cortar bolsa de estudo, financiamento todas essas coisas, por que essas bolsas, elas vão refletir em algo pra sociedade, essas bolsas que estão sendo pagas pra essas pessoas que estudam o tipo de capacete da família não sei das quantas do império romano, vem de volta pra sociedade como? Esse dinheiro público volta pra sociedade como? Porque muitas vezes a gente tem assim, tal pessoa, que descobriu tal vacina não sei o que lá das quantas e graças a isso, tal pessoa, que mudou a legislação, não sei o que lá por causa do estudo dela, e nisso e nisso, tá, tem dinheiro sendo investido na gente, educador, né a gente que trabalha, você que faz o mestrado nisso, então isso tem que voltar pra sociedade.

**Laylla:** Tem que voltar.

**Juliana:** Isso é dinheiro pulico, entendeu?

**Laylla:** com certeza.

**Juliana:** Um ego, de todos os lados, dos alunos.

**Laylla:** E eu estava falando com eles isso, olha se você observar, o aluno que não segue a cartilha do professor, ele é ignorado, ele é desprezado, ele vive a margem dentro dos cursos, principalmente de história, principalmente de história.

**Juliana:** Eu falo, eu fui uma aluna, até o ensino médio, super nerdzinha, aquela coisa toda sabe, assim, nunca estudei, mentira nem, eu não estudava, tirava nota boa, mas

eu nunca estudei em casa, sempre tive uma facilidade de ler de aprender, e de ouvir e fixar, chegou na faculdade, eu fui entendo que era completamente diferente do que eu pensava, que o curso de história era completamente diferente do que a minha mente sonsa pensava, nossa senhora, eu era a aluna que fazia pra média, entendeu, e olhe lá, e olha só...

**Laylla:** Se desse conta né.

**Juliana:** Nunca participei de nenhum grupo, de nada nenhuma questão. Eu procurei um orientador, para o mestrado, para monografia, perto lá da data mesmo, entendeu, cheguei nem conhecendo, não fazia um nada, comecei do nada, terminei pra cumprir, mas a minhas maiores notas e os maiores debates eram nos cursos de educação, e tipo assim, era aonde todo mundo de fato. A gente e ficava com raiva quando cada aluno vinha contar um caso, né, porque povo ama quando ver contar um caso, e ai no final, não aguentava mais, tipo 21:55 vem alguém e levantava mão pra contar um caso que não vai agregar em nada, e isso irrita, mas eram as matérias que, tinham mais a nossa pratica, nossa, e eu falo, graças a essas matérias, eu deveria ter me esforçado bem mais, por que eu e vejo como a escola pública e algo político, e muitas vezes eu não sei nada de algumas legislações, de documentos e tudo que eu estudei na graduação só que não com tanto empenho, né, e ai, e ai, isso, ficou pra trás, falou que podia ser muito mais, eu vejo Diego, meu amigo, que ele sabe todos as questões políticas, ele está por dentro ele fala “hein, eu sei que a escola recebe uma verba, de artes, só pro professor de artes eu não estou vendo que ele disse que nada que assim, assim assado, que a escola tem um projeto pra poder receber essa verba lá na minha escola”, nunca tem dinheiro pra fazer passeio nenhum, nunca, é só quadro e giz, cuspe, entendeu?, nunca tem espaços maravilhosos que não podem ser usados, né, para ser usados a nunca se dá uma burocracia danada, e ai, eu descobri com esse meu amigo que a escola recebe uma verba destinada a transporte, entendeu, então agora, minha missão é futucar aquilo ali, pra saber o que que estão fazendo com essa verba do transporte, ou estão devolvendo, por que tem que devolver se você não usa, por que não pode tirar o aluno de sala.

**Laylla:** exatamente, e não pode cobrar nada.

**Juliana:** Não pode cobrar, porque assim, mesmo se você pegar e falar, é não os alunos eles pedem, eles podem pagar ...

**Laylla:** Não pode.

**Juliana:** Não pode, então eu quero saber por que eu sei que tem verba, eu sei porque eu não trabalho só aqui, eu trabalho em Cariacica, e lá a verba ia voltar então o diretor abriu pra que a gente gastar com tudo quando é treco, que teve de passeio lá naquele final do ano passado, que a gente descobriu essa verba porque tinha acabado de chegar da escola, e tinha verba da outra direção, né, então assim, vamos gastar, o que teve de menino saindo pra todo canto, teve passeio pra Santa Teresa, a gente foi no museu lá, dos, pomeranos, e foi maravilhoso, porque chegamos lá, a mulher colocando os pomeranos como pobres coitados porque não tinha mão de obra aqui no Brasil então eles tiveram que vir, na mesma hora os meninos olhando pra mim, “professora, e os negros? Não tinha mão de obra não? Tinha que chamar branco lá de fora se tinha os negros”, eu lhe assim, o meu deus eu nem precisei falar nada se esses meninos já estão criticando, enfim se todas as coisas, que já fugimos horrores do tema.

**Laylla:** Não se preocupe, na verdade, as questões já acabaram, queria agradecer, aham, (risos) queria agradecer sua contribuição, foi maravilhoso.

**Juliana:** Que se fosse falar aqui outras coisas eternamente.

**Laylla:** Foi maravilhoso, quero agradecer mesmo, de coração, desculpa incomodar você.

**Juliana:** Nossa que isso, eu que agradeço.

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

### DAYANA TONON

**Laylla:** Bom dia. Então o tema do meu projeto, do questionário temático que eu vou aplicar com você agora é “Ensino de história diversidade sexual e de gênero em sala de aula”. Pra ficar bem tranquilo, eu vou fazendo as perguntas e você vai respondendo. Você pode começar falando o nome, a formação, a instituição que trabalha e o tempo de atuação de docência.

**Dayana:** Meu nome é Dayana Tonon, eu sou também formada em história, licenciatura pela UFES, me formei no primeiro semestre de 2013. Eu estou em sala de aula desde, final de 2013, assumi uma turmas de pré-vestibular, voluntário, e depois como professora mesmo contratada 2014 e de lá pra cá, sempre. E agora estou na rede estadual em duas escolas.

**Laylla:** Quais são as escolas que você está?

**Dayana:** Eu estou em Taquara 1 e Campinho da Serra 1.

**Laylla:** Na formação acadêmica, você teve algum contato com a temática diversidade sexual e de gênero?

**Dayana:** Então, eu tive pouco contato com gênero por que eu cheguei a entrar um pouco no grupo de pesquisa e larguei por que eu acabei me envolvendo muito pessoalmente no tema. Eu comecei uma pesquisa sobre violência contra a mulher na cidade de vitória, mas eu fiquei muito pouco, cheguei a fazer pesquisa de campo na delegacia da mulher, mas eu não fiquei, por que eu estava de fato me envolvendo muito pessoalmente com o tema, mas foi só isso, de matéria na universidade mesmo eu não tive

**Laylla:** Como que você relaciona o conteúdo de história com a temática diversidade sexual e de gênero no cotidiano escolar?

**Dayana:** Eu acho que são temas que a gente não tem como desvincular. São temas que sempre aparecem com a gente, às vezes, no meu caso, como eu estou trabalhando agora com ensino fundamental, por exemplo, é mais difícil de ser trabalhado, principalmente com as turmas mais novas, acho que no caso da Juliana é mais fácil por ser ensino médio, né, um tema mais fácil de trabalhar, quando eu trabalhava no ensino médio eu tinha uma facilidade maior. Mas são temas que sempre aparecem, né, são temas que sempre aparecem pra gente, eu tenho um cuidado maior de falar disso com os pequenos. Mas acho que agora vou ser hoje por estar, trabalhando direto com eles... Às vezes ele fica meio implícito.

**Dayana:** Num momento em que você para e fala, “agora vamos falar disso”, não! É uma coisa que aparece no conteúdo e que está dentro do conteúdo. Muitas vezes, eu já fui criticada por trabalhar sobre isso. Não é por que eu estou querendo trabalhar gênero em sala de aula, não! É algo que faz parte do meu currículo que eu preciso trabalhar. Hoje, por exemplo, quando eu falei a questão do fundamental, eu trabalho muito isso até em turma de EJA também, ensino médio, é uma coisa que eu acabo debatendo, até por que a forma de trabalhar com EJA é muito diferente. Eu acabo debatendo muito mais com os meninos da EJA, quando a gente está falando ali da Revolução Industrial, as mulheres entrando no mercado de trabalho, aí a gente fala: “mulher aqui no mercado de trabalho, mas que mulher é essa pra estar no mercado de trabalho?” A mulher pobre sempre esteve no mercado de trabalho apesar de estar no mercado de trabalho apagada, invisível, mas ela sempre esteve no mercado de trabalho, né, enfim é uma temática que ela está dentro do tema, ou às vezes ela é completamente ignorada, como acredito eu que a maioria sempre fez até hoje, ou a gente não chama tanto a atenção assim, quando a gente chama a atenção, a gente

acaba, é o prego fora da madeira. Num momento que eles recebem “enxurrada” de informação, eles recebem conteúdo a todo o momento, só que eles recebem conteúdos cada vez mais prontos. Então eles não tem o momento de parar pra processar os conteúdos que eles recebem, eles recebem o conteúdo mastigado. Então a gente vive o momento que eu acho que todo mundo sente uma dificuldade, que eles têm dificuldade em parar e processar o conteúdo que eles recebem, eles querem simplesmente ter o conteúdo e conteúdo pronto, e aí é um momento que a gente bate a cabeça, mas a culpa é nossa, a culpa é deles?!

**Laylla:** Então, Como o ensino de história pode trabalhar o respeito à diversidade sexual e de gênero na escola?

**Dayana:** Eu acho que começando com atitudes de professores já seria uma forma maravilhosa. Não ignorando que as coisas existem. A grande diferença do professor reproduzir esse tipo de coisa é, a gente precisa pensar que nós somos, esqueci completamente o que ia falar, nós somos formadores de opinião, querendo ou não, por mais que eu ache ainda isso um pouco né, mas nós somos formadores se opinião. Então se eu estou ali, eu estou reproduzindo a todo momento uma série de piadas impróprias, uma serie de piadinhas homofóbicas, uma serie de piadinhas machistas, ninguém vai em momento nenhum, por que afinal de contas eu tenho ali 35 alunos, submissos, ninguém vai em momento nenhum “hein, não estou gostando”! Essas piadas vão continuar sendo naturalizadas, ninguém vai problematizar, e elas vão continuar sendo reproduzidas. Não vai achar apoio em ninguém que fale “não realmente, ele foi babaca ao falar isso” e aí quando que foi o caso que aconteceu comigo, não realmente não tá certo, vamos atrás porque você tá com a sua razão, de não ter gostado, não tá legal, e aí afinal de contas somos minoria, apesar de estarmos certas, apesar de ter tudo ao nosso favor, a gente acaba lutando contra um sistema, e aí que bate uma bad desgramada porque a gente acaba sendo vencida por ele. Quer dizer, eu fui, mas é um sistema massacrante porque, isso é reproduzido de uma forma, por isso que eu falei “começaria muito bem se os professores conseguissem colocar a mão a consciência e falar...” E esse movimento de formiguinha que eu acabei na porrada, mas acabei entendendo que é muito importante, porque se eles entendem que é o quê para mim assim toma uma importância muito grande se eles entendem que a escola é algo feita para eles. A escola é deles a escola não é do professor, o professor tá ali para fazer um serviço para eles, a gente precisa ser respeitado, a gente precisa ter o trabalho valorizado ok, mas a escola é deles, o professor tá ali para servir à eles, eles precisam ter as suas necessidades atendidas e eles precisam acima de tudo serem respeitados, respeito é uma via de Mão Dupla, e esse respeito ele vem em todos os sentidos, se eles não se sentem respeitados eles não precisa ficar calados chorar e ir embora, eles precisam ir reclamar. Se eles entendem isso, e se isso começa a funcionar não é só o professor chegar lá na frente e brigar quando ele não gostar, se ele também consegue fazer esse processo e o professor se sente incomodado percebendo que ele está tendo atitudes impróprias alguma coisa vai mudar em algum momento. É isso que você acabou de falar, então ele precisa se colocar no lugar de protagonista dentro da escola é uma coisa que eu tento cutucar a todo momento apesar de a maioria ser contra, mas eu tento dizer que a escola é do aluno a escola não é do professor. O professor se coloca nesse pedestal de “eu sou o professor e sou inatingível”, não cara eu estou ali e sou um ser como qualquer outro, a única diferença é que eu sou mais velho que eles e em uma posição diferente dentro da sala, talvez o conteúdo que eu estou ensinando eu sei mais do mesmo jeito que ele talvez não saiba matemática, eu não sei merda nenhuma de matemática, se eu fosse assistir aula de matemática eu estaria do mesmo jeito que eles. Você falar da

questão, do racismo, então a gente vê o que uma semana de dia da consciência negra você bota um monte de gente para bater tambor de kuduro, e falar da África, ao invés de você trazer a problemática do racismo no Brasil atual, e aí eu bato de frente.

**Laylla:** Trabalhar as relações étnico raciais.

**Dayana:** Eu falo, o dia da consciência negra não é pra gente trazer, coisas lá da África distante da nossa realidade, bater aqui e dançar kuduro, igual eles fazem não, eu pego e falo não é assim. É para você trabalhar essa questão dessa construção de tudo hoje, é pensar isso hoje. Isso é uma questão do cotidiano, estou falando do consciência negra que é o que a gente tinha no calendário. Mas tipo, quando eu vou fazer algo do dia da mulher é a mesma coisa. Parabéns pelo seu dia! Eu não quero parabéns, o dia da mulher não é para isso o dia da mulher para a gente problematizar toda essas questões que foi o que eu fiz ano passado na escola que eu trabalhei, mas você deve fazer suas perguntas. O professor que só pensa em nota, ele se satisfaz com o zero, eu vou te falar que, se eu pego uma prova para corrigir e só ta tendo nota baixa aí eu vou ficando agoniada porque meu Deus eles não entenderam nada do que eu falei, meu Deus eu fui péssima, eu expliquei tudo, minha linguagem não tá chegando até eles. Vou ficar agoniada quando eu vejo uma nota alta no meio daquilo, eu fico calma uma pessoa entendeu, mas ainda não é o suficiente, por que uma pessoa que entendeu e talvez não tenha sido mérito meu, eu vou vendo, pega 5 pessoas e calma. Depois eu vou conversar com a turma.

**Dayana:** gente fala pra mim, vocês estudaram? Eu chego para a prova e falo, vocês estudaram? Quando ninguém levanta a mão, eu fico, você entende? Então vocês só não estudaram, então assim se trás o feedback, eu não consigo conceber um professor comemorando chuva de zero entendeu?! E ficar satisfeito com seu trabalho ali falando “eu fiz, ele quem não aprendeu”.

**Laylla:** Vamos lá então, Descreva uma prática ou projeto que você tem trabalhado com relação a essa temática.

**Dayana:** Gerou meu trauma (risos) de projetos a respeito, que eu vou tentar quebrar. Então 2016, é, foi um ano que as coisas começaram a tomar uma força muito grande. Foi um ano que, todo debate começou a surgir a respeito, foi um ano que aconteceu estupro coletivo de uma menina no Rio de Janeiro, e foi bem próximo a data do dia da mulher, e, na escola, o dia da mulher passou totalmente em branco. Eu trabalhava numa escola particular de vitória, escola grande, é, não teve nada a respeito do dia da mulher, não era habitual fazer, era uma escola que a gente vivia em correria de conteúdo, e Enem, e essas datas, geralmente não era feito nada. E assim, várias notícias a respeito e aquilo foi me gerando uma aflição muito grande e eu tinha muitas turmas, a escola tinha 4 unidades eu trabalhava em uma na época, e eu tinha muitas turmas. Eu tinha turmas de primeiro e segundo ano no ensino médio. E foi me gerando uma aflição muito grande, poxa, eu como assim na disciplina que eu trabalho, vendo tudo isso acontecer não tomo postura nenhuma! Foi olha, eu tenho mesma data ano passado preciso fazer alguma coisa, e aí foi onde eu comecei a pensar num projeto. Sentei com a direção da escola, e a direção da escola aceitou o projeto. Então, tive um projeto escrito e aceito pela direção pedagógica da escola e fui colocar o projeto em pratica, até porque, mesmo depois do projeto aprovado, dias antes as meninas de umas das unidades, elas fizeram uma movimentação sem saber que o projeto ia acontecer. Sem eu saber, elas fizeram uma movimentação justamente porque elas estavam incomodadas com a situação: pelas cantadas de professores, questão de assedio, piadinhas em sala de aula. Então elas imprimiram várias imagens de falas e imagens e mais imagens feministas empoderadas, e fizeram uma colagem imensa na porta no banheiro feminino por dentro e por fora. E no dia que a gente chegou de



manhã, ninguém sabia quem tinha feito, elas fizeram já no final do turno, fizeram escondido, e no outro dia de manhã, a coordenação da escola já tinham arrancado tudo. E elas me puxaram num canto, e vieram conversar comigo, para essa turma eu tinha pouquíssimo tempo que eu estava dando aula, foi no final de março e eu tinha conversado com elas, eu não tinha dado aula no começo do ano, não tinha aula no ano anterior, elas eram segundo ano, então tinha meses e acho que elas viram em mim uma confiança e vieram. Vieram me contar que elas fizeram e isso elas queriam fazer uma intervenção na escola, mas pela postura que a escola teve de tirar tudo e não procurar saber o que era, eu falei não, espera que a gente está planejando um projeto e a gente quer fazer uma coisa, então calma que a gente vai conversar, sabendo que vocês que tem essa postura vai funcionar melhor ainda o meu projeto. Eu tinha um primeiro momento com eles, que era o momento de, expor dados, a respeito de violência contra a mulher no Brasil, violência simbólica, violência física, violência sexual, violência... e a gente falava de todos os tipos de violência, é em sala, né eu levava, dados, levava gráficos, falava que nada daquilo eu estava falando por falar, eu tinha tudo documentado. E aí a gente fazia um debate todas as turmas participavam, falavam de turma por turma, meninos e meninas participavam, é um de bate que rendia demais, porque nesses momentos são de expor tudo. Aparecia coisa que eu jamais esperava que aparecesse, fiquei carregada demais! Porque vieram meninas me contar que sofriam assédio dentro de casa, vieram meninas me contar que sofreram violência sexual dos tio, do padrasto, que nunca tinham contado. Assim, eu fui percebendo, e alunas contando que aconteciam em sala de aula, que o professor fazia, e que postura tinham, e eu apoiando toda a situação, falando que, “não vocês não gostam, vocês tem que se colocar contra isso”, e a coisa foi né. O segundo momento da coisa era, as meninas apenas, é, iam se manifestar da forma seguinte, vão fazendo cartazes, e espalhar pelas escolas, eram 3 unidades que eu trabalhava. Trabalhava Reta da Penha, Praia do Canto e Jardim Camburi, vamos encher a as escolas de cartazes, esses cartazes vão ser feitos por vocês e eu quero que vocês coloquem ou frases que vocês escutam no dia a dia que vocês não gostam. Né, piadinhas de professor, frases que vocês escutam na rua, que são ditas como frases comuns, né, mas que muitas vezes as pessoas enxergam como elogios, mas que pra vocês são ofensivas, usem a criatividade de vocês, é, imagens que vocês acharem legal, e aí eu puxei a ideia das meninas fizeram que elas fizeram banheiro, pra fazer cartazes bonitos e que chamem atenção. E a terceira parte do projeto seria esses cartazes ficarem expostos por duas semanas e depois disso reuniria todo mundo os meninos e as meninas, para a gente fazer um segundo debate, de qual foi a mudança de pensamentos de vocês depois que isso tudo foi exposto, depois de ver que as meninas, colocaram tudo isso, vocês se reconheceram em algumas das frases? Qual foi a ideia que a frases que vocês falam pra elas não são frases de elogio? Pelo contrário, são frases abusivas são frases que machucam, enfim, fizemos os cartazes, os cartazes renderam muito mais do que imaginava, choveu cartaz choveu cartaz com falas de professores em salas de aula, choveu cartaz com frases de colegas, a escola, ficou lotada de cartaz, fizeram cartaz na unidade que eu não trabalhava que era em Vila Velha. Então o projeto chegou lá e as meninas reivindicaram também e elas fizeram cartazes por conta própria, e a unidade que eu trabalhava teve cartaz, só que aí, alguns problemas começaram a acontecer (risos). Por exemplo em uma das unidades, que era uma unidade prédio, era um pouco menor, vieram falar que eu não poderia colocar por que no projeto escrito eu falava que eu queria os cartazes tomando conta da escola, eu queria a escola cheio, pedindo espaço da escola, ocupado por elas, e começou a patinar os cartazes, e colocar só

no corredor do médio, que não era o que eu tinha proposto, eu queria os cartazes em tudo, mas como veio meninas do terceiro ano, do pre-vést, me procurar falando que queria participar se elas podiam fazer cartazes também, eu falei “pode”, meninas do fundamental , veio menino gay falando “posso fazer cartaz também?”, “pode participar, é um projeto aberto” , não tinha por que vir falar não, se todo mundo se sentir incluído naquilo quanto mais gente participar melhor, a visibilidade da coisa seria melhor e ai começaram a tentar diminuir, começaram a colocar só no corredor , do ensino médio, ok, em outra unidade trabalhei até as 9h da noite pregando cartaz, e ai, no outro dia, uma aluna me ligou falando “professora tiraram os nossos cartazes e colocaram só no corredor, aconteceu a mesma coisa”, liguei pra escola louca, “como assim tiraram os cartazes??”, eu tinha colocado dentro do banheiro feminino dentro do banheiro masculino, tinha espalhado em tudo , na frente da porta dos professores, e na sala dos professores, com a fala deles, e estava uma coisa muito linda, é, e começaram a tentar breca a tentar reduzir a coisa senti que o movimento estava, um movimento né, fiquei sabendo que tinha professor que passava olhava os cartazes, e eu estava ali na sala fazendo todo o trabalho de conversa, e quando eu saia da sala entrava professor falando que tudo aquilo ali ela desnecessário, era perda de tempo, era mimimi, pra que fazer aquilo ali, que era tempo jogado fora, pra que que vocês estão fazendo isso?, então eu fazia todo o meu trabalho, pra vir professor falando depois que eu aquilo ali era mimimi, exagero de vocês, só que a coisa foi tomando uma proporção muito grande as meninas começaram a jogar nas redes sociais, como eu falei, foi pra unidade que eu não trabalhava, saiu da escola, começou a chegar em outras escolas e a proporção foi muito grande, dentro da sala de aula estou tipo das meninas mudou, por que elas começaram não aceitar coisas que elas aceitavam antes, e isso não foi só nas minhas turmas, as turmas de pre-vést que eu acho que aonde que a coisa foi mais forte ainda, a atitude dos professores é ainda mais aquela atitude de né, eu estou aqui no palco, isso ficou ainda mais forte, de alunos não aceitando a atitude deles e aonde os professores se sentem com mais poder dentro e fora da sala, e isso começou a gerar muita briga, e eu segurando ali a porrada e batendo na mesa e colocando dedo na cara de professor, tudo isso aconteceu no ano que 3 professores foram demitidos por assedio, por que o caso ganhou repercussão fora da escola, um foi pra polícia, foi um ano que em Vitória, rolo uma lista de machos escrotos, que tinham nome de vários professores, não só dessa escola, mas vários professores, e assim , foi um ano muito conturbado, que eu senti que precisava fazer alguma coisa, eu não achei que fosse ter essa dimensão, mas eu acabei comprando a briga, tinha eu posso contar nos dedos quantas pessoas estavam do meu lado, eu tinha dois professores do meu lado, posso dizer assim , professores ao meu lado em que eu confiava, o restante botava o dedo na minha cara mesmo, e ai essa era a segunda etapa dos cartazes na véspera das férias de julho dia 15 de julho de 2016, eu estava dando a minha, dei seis aulas de manhã estava na terceira aula da tarde, estava na minha nona aula do dia, e tinha mais uma aula para depois do recreio, no recreio me chamaram na sala da direção, e ai, entrei já sabia o que ia acontecia né, 15 de julho professor de escola particular chamada na direção, sentei, então Daiana, obrigada, pelo trabalho até agora mas você não faz mais parte da equipe, foi assim com essas palavras. É todo esse bafafá dos cartazes aconteceu em uma semana, todo esse mundo de coisas, dos cartazes foi em uma semana, então eu falei, “tá mas porque, eu tenho direito de saber o motivo”, “ ondes superiores”, “ tá”, tá bom, ali eu já sabia o motivo, já sabia o porquê, “não precisa da sua última aula, pode pegar sua coisas você está dispensada”, até então eu era coordenadora de área, eu era coordenadora da área de história, a gente tinha 5 professores de história do primeiro

e segundo ano, mais cedo no turno da manhã, estava conversando a direto sobre envio de material, material estava atrasado, não tinham me enviado, quando eu podia enviar, se eu podia enviar na segunda feira das férias, estava conversando sobre data, prazos, simulados, como seria, tudo normal, e a tarde vem , assim, meu mundo desabou, não cheguei a terminar o projeto porque fui demitida antes, depois de muito, assim, recebi enxurrada como foi nas ferias, teve aluno que não ficou sabendo, teve aluno que ficou sabendo, os que eram mais próximos, né, ficaram, foi aquela coisa, voltar nas férias sem a professora, então eles conseguiram quebrar esse processo, recebi enxurradas de mensagens de alunos, o que foi me, né, me tranquilizando, por, mas depois de muito tempo acho que depois de depois de uns 2 ou 3 anos, quase, que eu fiquei sabendo que chegou a rolar abaixo assinado pra eu voltar pra escola, pra fazer o projeto, que os alunos sabiam exatamente qual foi o motivo da minha demissão, que foi o projeto, os professores , abafaram o caso, a direção abafou o caso, completamente ninguém mais tocou mais no assunto de nada, apensar dos alunos tentarem movimentar mas a escola abafou completamente o caso, a situação rolou pra todas as outras escolas particulares de Vitória e a gente sabe como é, então assim, chegou aos meus ouvidos escola, totalmente nada a ver, né, de amigos em comum, “a você que é a professora que foi demitida por causa do projeto na escola tal, tá, escola e tal”, gente que não tem nada a ver com isso, mas até hoje a minha felicidade é, a minha sementinha foi plantada, mesmo não tendo terminado o projeto como eu queria, eu fiz tudo que eu deveria fazer, por que hoje eu vejo as meninas que eu trabalhei naquela época se tornando mulheres maravilhosas, mulheres hoje super engajadas com tudo, mulheres hoje que tem uma visão crítica, maravilhosa, e mulheres que formam mulheres, que pra mim é o mais importante que eu me arrepio, mulheres hoje que são mulheres maravilhosas que pra mim é o mais importante, até hoje mesmo ainda recebo mensagem de algumas e que assim eu falo, “é o meu suspiro pra continuar sendo o que eu sou, pra continuar sendo professora, porque senão eu acho que já teria desistido lá atrás”, de vez em quando, sabem, encontro com algumas ou vejo postagens de alguns e fico, fiz tudo o que eu deveria tare feito, faria tudo de novo, cavei minha demissão, posso falar, porque eu comprei briga com muita gente grande, mesmo antes do projeto, coisas que eu via, e que eu falava, na cara, como assim eu vejo professor falando isso na sala, falando “cara, você que é formador de opinião a gente trabalham naquilo com meninos de 16 anos e você falar isso ?!”.

**Laylla:** que tipo de coisa que eles falavam.

**Dayana:** posso falar rasgadamente.

**Laylla:** rasgadamente.

**Dayana :** Ai, uma que não vai me sair da cabeça nunca, foi um professor velho de casa e velho de idade, sabe, professor respeitadíssimo na instituição conhecidíssimo, é, é, a se eu sair com uma mulher da primeira vez, e ela divide a conta, eu ganhei uma amiga, se eu sair com a mulher a primeira vez e ela deixa eu pagar a conta, vou come.

**Laylla:** Mas oque que eles falavam para as alunas?

**Dayana:** Até ali eu estava sim, de boa, quando foi isso que eu estava lendo um jornal, falei bicho, bati a mão na mesa, falei “vai tomar no seu cu”, falei assim, “você está falando isso aqui na sala dos professores com a gente, que você não fala dentro da sala com os alunos?!” , falei “meu irmão século 21, e você está falando isso agora, pelo amor de deus”, falei “e não vem que você fala coisas muito diferentes em sala que eu sei que você não fala, eu sei que as suas piadinhas não são muito diferentes disso”, falei “e outra, reza pra você nunca esquecer a carteira no horário de almoço comigo porque você vai ficar com fome”, e piadinhas em sala, nossa, eram todas as

possíveis, mas, teve o caso de um aluno, é, trans, não aceitava, não aceitava não, ele nunca gostou de ser chamado pelo nome, e ele sempre podia com toda a educação do mundo pra ser chamado pelo nome social que ele tinha escolhido.

**Laylla:** Que é um direito dele.

**Dayana:** Não tinha problema que é um direito dele, todo mundo sempre chamava ,os amigos os professores, chamava, e ai no terceiro ano , no pre-vest , um professor famosíssimo Vitória, inclusive né, chamado ai pra assumir uma das cadeiras de secretaria de Vitória (risos), tipo um deus do olimpo, né , é incrível quando ele falou que “não, seu nome aqui na minha chamada é esse, e é por esse nome que eu vou te chamar, inclusive, a partir de agora que você entregou a chamada com o nome completo, não só pelo primeiro”, falou “não, não quero, tenho direito de ser chamado pelo meu nome social, você vai chamar eu não vou responder”, “não você vai responder sim, porque seu nome é esse, enquanto você não responder você vai levar falta” . E assim, casos sabe de , de fiu fiu, bonitinha, gracinha, e beijos também eu já nem conto, porque isso ai está na rotina, rotina, piadinha homofóbica, racista isso era rotina e foi isso que as meninas, as meninas não, foi isso que os alunos como um todo começaram a se incomodar e começaram a falar, “olha, não gostei”, coisa que ninguém tinha coragem para falar antes por esse lance do professor ser ali, a figura imponente, e começaram a si levantar e falar “eu não gostei”, e como isso incomodava, como assim um aluno está falando pra mim que eu não posso fazer o que eu sempre fiz. É muito mais fácil tirar a pessoa a que está falando pro aluno que ele pode que ele tem direito de reclamar e acabar com o assunto do que mudar a postura dos professores que tão ali a 30 anos fazendo isso. Mas, eu bato na mesa voltei a bater na mesa quando um caso recente aconteceu bati na mesa ,na época que comigo aconteceu, é comum, e está quase enraizado, virou cultura na escola, professor se envolver, pegar, aluna, é uma coisa extremamente comum, e é algo eu a gente precisa trabalhar e que a gente precisa lutar contra porque não pôde ser algo comum, a gente tem várias relações no meio disso a gente tem primeiramente, a ética profissional que está envolvida, porque você tem uma figura, ai a gente tem que trabalhar a figura da autoridade né , e da pessoa que está abaixo de você, a gente tem a diferença de idade, que é uma coisa extremamente importante, porque numa maioria das vezes são menores de idade, está mas e se não for menor de idade como no caso das meninas de Pré-vestibular, dane-se, você tem pelo menos mais de 30 anos, a sua diferença de idade é gritante, você está sabendo do que está fazendo. Você está ai para cumprir tua função. A sua função é profissional, você não está ali pra olhar, você não está ali numa vitrine pra escolher a peça que você vai ter nessa semana. A gente precisa desconstruir isso dentro da escola, que é algo extremamente comum, a gente precisa lutar para desconstruir isso, a menina que está na escola está ali pra estudar, ela está ali pra fazer o que precisa fazer dentro da escola, por mais que ela olhe pro professor e fala, “nossa quero, eu quero, eu quero”, ela quer, mas você é o adulto da relação, você tem que saber que ela quer e você vai falar, “olha, não”. E como é uma coisa comum é uma coisa que fecham os olhos e passa, só acaba gerando algo, no ano que isso tudo aconteceu comigo, só gerou algo dentro da escola porque, por que extrapolou os muros da escola, que foi pra polícia, que foi pro noticiário, então gerou um efeito cascata, né, e acabou gerando uma demissão, foi a primeira vez que aconteceu, não, foram os únicos que fizeram, também não. Quando eu trabalhava mesmo, tem professor que namora ex-aluna, professor que praticamente namorava aluna, e só assumiu quando a aluna terminou o terceiro ano, e nossa que milagre acabou de terminar o terceiro ano e está namorando o professor, não porque já namorava ela antes. Já é um pouco mais problematizada, né agente já

muda um pouco a visão disso tudo, mas agora que eu to me atentando assim, como o machismo é algo tão, obvio que é certo, não, não seria em qualquer situação, mas e se fosse a mesma coisa acontecendo com uma professora e um aluno, seria.

**Laylla:** Ela seria linchada.

**Dayana:** Ela seria demitida, assim, antes da coisa acontecer.

**Laylla:** Sim, com certeza.

**Dayana:** Ela já sofreria as consequências.

**Laylla:** Com certeza, pra ela não pode.

**Dayana:** Se fosse um aluno, um professor e um aluno, independente, ou um professor é um aluno, nossa, pior ainda.

**Dayana:** Todas as situações estão erradas, mas uma é vista como natural, uma é naturalizada, acontece, todo mundo fecha o olho porque sempre aconteceu, e as outras são aberrações.

**Laylla:** Exatamente.

**Dayana:** Né. O que é ainda mais grave.

**Laylla:** Então continuando aqui as perguntas, qual a importância de trabalhar com essa diversidade de gênero e sexual em sala de aula?

**Dayana:** Sabe que não é uma mudança que vai acontecer de uma hora pra outra...

Pra mim, o meu aluno sair, formar ali, no o ensino fundamental, ele sair dali e terminar o nono ano sabendo quando começou e quando terminou a Idade Média; o que foi o vandalismo; quando começou a revolução francesa; por que Portugal e Espanha foram as monarquias... Para mim, isso é muito menos importante do que eles sair conseguindo ter um debate crítico a respeito desse tipo de assunto. Para mim, esse tipo de conteúdo, factual, esse quantitativo, a nota, pra ele é muito menos importante do que ele conseguir ser um ser pensante. Quantas vezes eu estou em uma aula de uma assunto, nada a ver, estou vendo que a coisa não está fluindo, ai paro a aula, que você está falando porque você é obrigado a falar daquilo, os menino são tão naquele mundo ou está rolando uma discussão a respeito de algum assunto que você pega que está rolando, e simplesmente, parei a aula, parei, que que está rolando, qual é o assunto me fala, e ai eu vejo que a turma está discutindo um assunto realmente importante de discutir e a aula acaba virando uma discussão daquilo ali que está rolando acaba produzindo mil vezes mais do que se eu ficasse naquele assunto maçante conteudista, acaba gerando discussões extremamente importantes para eles, rende muito mais, muito mais importante pra mim do que um conteúdo que vai cair numa prova pro menino marcar um X. Se entrar numa roda de rap com esses meninos aí (risos) na rua da lama ,vocês vão acabar com eles.

**Laylla:** (risos) verdade, verdade total. Vamos lá então, como incentivar os alunos e alunas, a conhecerem e valorizarem a equidade de gênero, como construir uma atitude em defesa a respeito, de respeito mútuo e valorização da diferença, aquela questão do protagonismo que você falou, me interessou muito.

**Dayana:** Batendo nessa tecla através da vivência e cotidiana, não pra gente trazer a teoria, não para trazer do livro, é trazendo das experiências cotidianas, trazendo eles como seres principais, daquilo que acontece na vida deles, e dali a gente começa a tecer uma rede. Não adianta trazer casos de fora, não adianta pegar um caso hipotético, que vai estar longe da realidade deles, são coisas que acontecem principalmente quando a gente trabalha com meninos de periferia, são coisas que acontecem na vida deles todos os dias. Isso ai que ela está falando no ensino fundamental é muito forte, muito presente, por que a gente está trabalhando com meninos de 12, 13 anos, aconteceu comigo duas, coisas, aconteceram comigo recentemente, uma de, assim né, aquela sala de 6 ano, linda maravilhosa, (risos) eles

fazendo atividade, e lá no fundo, no fundo da sala assim, um aluno, aquele aluno bonzinho né, tal, na medida do possível, fazendo atividade, vi que ele estava amuado no canto, negro, amuado no canto, daqui a pouco vem ele, baixou no meu canto assim, vi que estava estranho, ele falou “professora, fala com fulano que se ele continuar eu descer lá na diretora pra reclamar dele”, falei “não, você vai me explicar primeiro o que o que está acontecendo”, “ele está falando coisas que eu não estou gostando”, falei “que coisas?”, “ele está me chamando de preto, preto não sei o que”, falei “tá, senta lá no seu lugar que eu vou conversar com ele”. Eu chamei o menino, “fulano, vem cá”, “que que foi”, “vem aqui criatura, quero falar com você, baixa aqui, chega perto, o que que você está falando com fulano?”, “nem estou falando com ele, estou falando com o outro aqui, conversando, ele está achando que eu estou falando com ele”, falei, “mas o que que você está falando”, “Estou falando negócio ele está achando que eu estou falando com ele”, “então, se você acha que você está falando com ele, pensa no que você está falando que ele pode estar achando que é com ele, ai ele parou tipo assim né, mas eu não estou falando com ele”, “mas você está falando coisas que podem estar atingindo, pensa se alguém estivesse falando alguma coisa que tivesse incomodando você, mesmo que não tivesse falando com você, você não acha”, “mas é só brincadeira”, eu falei “é brincadeira pra você, mas pra ele pode não ser, é uma coisa que incomoda ele, e quando incomoda o outro não é brincadeira mais”, e eu vi ele ficar com uma cara tipo assim, “é né”, então volta pro seu lugar, pensa na coisas que você está falando, se você voltar a falar, a gente vai ter que conversar lá em baixo, mas pensa do que você está falando, tenho certeza que você consegue refletir, vai lá, pensa, volta”. E ai foi, conseguiu pensar a criatura, né e em uma outra turma já de sétimo ano, uma turma maravilhosa uma turma que eu amo a criatura que é lésbica, aquela que né, me ama, ai assim, menino mesmo sabe, cabelinho curto, todo de futebol, pá, e um dia ela foi, chegou, “a, seu viadinho, viadinho, viadinho”, ai eu olhei pra ela assim, parei, “fulana, o que que você está chamando ele?”, “viadinho, ai”, ai ela sentou na minha mesa do meu lado, “qual o sentido de você estar xingando o seu colega de viadinho?, tem algum problema, fulana, se ele for viadinho?”, “não professora”, falei então, “o porquê que você está falando isso, se alguém chegar e falar assim com você vai gostar, é ofensivo pra você te chamar assim?”, “Poxa, é né, foi mal, foi mal professora, foi mal”, então assim, são algumas coisas que a gente tem que, são crianças, e eles tão formando a forma de falar, a forma de pensar, eles reproduzem o que eles escutam, e essa crença é como um todo que escuta da família, que escuta na rua, mas reproduzem, e se a gente não pegar, se a gente não pinçar essas coisas que eles reproduzem, e não tratar simplesmente com, você está fazendo errado, para de falar, e sim em, pensa no que você está falando, não é legal. Não é legal, vamos parar pra repetir, porque que as pessoas falam isso, elas falam isso porque elas foram criadas assim, esse trabalho com criança ele é, eu acho que ele é ainda mais importante, do que com os mais velhos, porque a criança ela é um papagaio, ela vai reproduzir o que eu eles escuta, e ela reproduz sem pensar, porque ela não sabe, mesma questão do palavrão, é a mesma coisa, menino xinga, xinga, xinga, ele xinga o que ele escuta em casa as vezes ele xinga o que ele nem sabe o que é, está xingando, mas você sabe o que eu esta xingando?, e ele reproduz atitudes que ele encontra, as vezes ele em de um lar violento, ele vem de uma família totalmente desestruturada, ele fica na rua e ele vê a violência o tempo todo, então ele é violento, ele trata mulher ele trata colega na sala de uma forma violenta, ele não sabe expressar carinho, né, e aquele que, tem que gosta da menina, mas que gosta dela cutucando, batendo, puxando cabelo, porque é isso que ele vê no dia a dia, e a gente precisa trabalhar isso, por que eles

vão crescer assim, eles são reprodutores do que eles veem no dia a dia, e nas comunidades carente, na periferia, isso aí é ainda mais gritante, Quando a gente fica sabendo, quando a gente vê aquele aluno problemático, fica sabendo o contexto familiar, é aí que a gente fica mais... ainda.

**Laylla:** Ai a necessidade de trabalhar mais, enfaticamente, com eles, né, essa desconstrução desse machismo, desse patriarcalismo, que o Brasil vive, é complicado mesmo, é complexo ...

**Dayana:** Uma coisa que eu lembrei... mas aquilo, amei, que a situação está mudando, é, vi em turmas diferentes do terceiro, está um a coisa que está ganhando espaço, é, acontece alguma coisa, e outro vira, e fala “tinha que ser branco, tinha que ser branco” (risos) “ala, só faz merda”, a gente cresceu escutando o que, tinha que ser preto, e agora, tinha que ser branco, só faz merda, tinha que ser branco, eu achei isso, eu ainda não tive a oportunidade de parar, e fazer um trabalho com eles, eu só consigo ... cara, sensacional, mas , é outra coisa, eu acho que, o relacionamento do professor com a turma no momento de trabalhar essas situações, interfere completamente, se o professor, ele ali na frente só com a figura de autoridade, ele não vai conseguir trabalhar ter um relacionamento, bom, pra pegar, esses momentos , é ter essas oportunidade de pincelar, o professor ali ele tem mais uma vez tirar cabeça dele que ele é simplesmente, uma figura de autoridade, o dono da situação, cara, eu tento deixar muito claro pros meus alunos conforme que vou né, tecendo obvio, deixo claro que, existe um limite, a minha liberdade ali com vocês, né, ela, nós temos uma liberdade que transita, mas eu sou uma pessoa que está ocupando uma função, eu estou aqui trabalhando, eu sou uma pessoa como vocês, tem dia que eu estou cansada, igual vocês estão, tem dia que eu estou doida pra ir embora, a gente está aqui a gente está conversando, tem momento que a gente para porque está cansando, tem momento que a gente volta, a gente entende essa relação, eu sou mais uma no meio de vocês, se eu me coloco com mais uma, não como a figura de autoridade, intocável, incansável, e não vou conseguir ter esse diálogo aberto com eles nunca, sabe, de eles me procurarem, quando precisam de algum conselho, de me falarem quando alguma coisa não está bom, ou mesmo de questionarem a aula, “olá professora, a aula não está rolando, né, não tão pegando não está legal”, esse diálogo aberto com aluno, ele é essencial, o professor não ser uma figura e inalcançável, a gente precisa sair desse momento, desse século 19, como você falou, e a gente precisa cair na real. O professor é uma figura como qualquer outra, a diferença é que ele está ali em horário de trabalho.

**Laylla:** Obrigada pela sua atenção, foi maravilhoso, quero agradecer mesmo, desculpa incomodar você, entendeu.

**Dayana:** nossa que isso, imagina.