

ARTIGO

**CURRÍCULO DE HISTÓRIA: ASPECTOS POLÍTICOS, SOCIAIS E
CULTURAIS E O SILENCIAMENTO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

(History curriculum: political, social and cultural aspects and the silence of gender relations)

(Currículo de historia: aspectos políticos, sociales y culturales y el silencio de las relaciones de género)

Aguinaldo Rodrigues Gomes¹
(UFMS)

Isabel Camilo de Camargo²
(UFMT)

Recebido em: março de 2021
Aceito em: outubro de 2021
DOI: 10.26512/les.v23i1.34188

¹ Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais/UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2398-8088>. E-mail: aguinaldorod@gmail.com

² Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis. Bolsista Capes. Doutora em História pela UNESP, campus de Assis. Mestre em História pela UFGD. Graduação em História pela UFMS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-621X>. E-mail: isabelc_camargo@hotmail.com

RESUMO:

No Brasil contemporâneo, o debate em torno da questão de gênero tem sido bastante acirrado e despertado polêmicas entre diversos setores da sociedade, se estendendo também para o campo educacional e para o currículo. Esse texto tem como objetivo discutir o presente silenciamento das relações de gênero no currículo escolar. Também buscamos problematizar as formas de trabalhar a história das mulheres e sexualidade no ensino de História. A abertura historiográfica que temos hoje possibilita inserir as relações de gênero e a história da mulher nos conteúdos da disciplina História do Ensino Básico.

Palavras-chave: *Gênero. Sexualidade. Currículo. Ensino de história.*

ABSTRACT

In contemporary Brazil, the debate around the gender issue has been quite fierce and has sparked controversies among different sectors of society, also extending to the educational field and the curriculum. This text aims to discuss the current silencing of gender relations in the school curriculum. We also seek to problematize the ways of working with the history of women and sexuality in the teaching of History. The historiographical openness that we have today makes it possible to insert gender relations and the history of women in the contents of the History of Basic Education discipline.

Keywords: *Gender. Sexuality. Curriculum. Teaching of History.*

RESUMEN

En el Brasil contemporáneo, el debate en torno al tema de género ha sido bastante feroz y ha suscitado controversias entre diferentes sectores de la sociedad, extendiéndose también al campo educativo y curricular. Este texto tiene como objetivo discutir el silenciamiento actual de las relaciones de género en el currículo escolar. También buscamos problematizar las formas de trabajar la historia de la mujer y la sexualidad en la enseñanza de la historia. La apertura historiográfica que tenemos hoy permite insertar las relaciones de género y la historia de la mujer en los contenidos de la disciplina Historia de la Educación Básica.

Palabras clave: *Género. Sexualidad. Currículo. Enseñanza de la historia.*

INTRODUÇÃO

No Brasil contemporâneo, o debate em torno da questão de gênero tem sido bastante acirrado e despertado polêmicas entre diversos setores da sociedade, estendendo-se para o campo educacional e para o currículo. A discussão, que se deslocou do campo religioso para o político, traz para o bojo do processo a questão do arbítrio sobre os conteúdos que devem ser ensinados na escola, atestando claramente a dimensão sociocultural e política dos componentes curriculares.

O currículo não é de forma alguma neutro, em verdade traz a sistematização dos conhecimentos selecionados a partir de relações de poder entre Estado e os diversos grupos sociais e por esse motivo encontra-se sempre em disputa. Para compreender essa disputa é necessário primeiro compreender que esses novos atores, dispostos a repensar o currículo, não se dirigem contra todos os temas do currículo, mas principalmente para os temas ligados a moral, a religião, aos costumes e a defesa de uma perspectiva instrumental da educação. Poderíamos afirmar que a perspectiva instrumental e a instituição de uma moral heteronormativa/hegemônica, configuram-se a partir de uma memória do regime militar e de uma visão tecnicista da educação, que buscava preparar os jovens brasileiros para inserção no parque industrial brasileiro.

Pela dinâmica dos discursos e das ações presentes na sociedade brasileira temos, desde 2014, a ascensão de um neoconservadorismo; em que se aliaram o capital financeiro internacional, os saudos da ditadura, a grande imprensa e as elites nacionais que são, em sua maioria, patriarcais, xenofóbicos, sexistas, fundamentalistas e de tendência fascista; e que se voltam contra as conquistas democráticas (LOMBARDI; LIMA, 2017).

Para dar dimensão instrumental ao que a lógica dos neoconservadores tenta impor ao campo da educação, cabe lembrar que as discussões sobre gênero e educação sexual foram retiradas da versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e substituídas pela ideia de diversidade, termo já amplamente criticado pelos educadores que pensam a diferença na educação, o que evidencia o escamoteamento do debate público instaurado sobre esse tema.

Em face dessa ação estatal, nota-se que a interdição do tema do gênero e da educação sexual como um componente curricular ocorreu muito mais por uma decisão política de um grupo conservador que se locupletou do Estado para impor a sua visão heteronormativa para todos os indivíduos da sociedade brasileira. Elizabeth Macedo (2017) acentua que o foco central dos grupos conservadores é eliminar todas as conquistas progressistas no campo da educação, conseguidas por pressão dos educadores e de suas entidades representativas nos governos anteriores.

Para Macedo, “a entrada em cena das demandas conservadoras do ESP desloca ainda mais o jogo político no sentido do controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita essa exclusão” (2017, p. 509). Nos componentes curriculares da história esses ataques se dirigem principalmente aos poucos avanços que a disciplina, eminentemente tradicional, fez em relação ao tema da diversidade cultural, incluindo o gênero, que na nova BNCC foi tratada de forma superficial.

1. Para contextualizar: O que é currículo?

A definição de currículo é uma tarefa complexa. O currículo pode ser entendido de diversas formas e possui relação intrínseca com a concepção pedagógica adotada. De forma geral, pode-se dizer que o currículo é a forma de organizar o conhecimento escolar; porém essa definição já traz várias interrogações: quais conhecimentos? Por que estes conhecimentos são importantes? A quem ou a que classe social interessa que determinado conhecimento se sobressai a outro a ponto de ser obrigatório na escola? Apenas nessas indagações sociais podemos perceber que há uma grande disputa de questões políticas, sociais e culturais imbricadas na discussão do currículo escolar.

As indagações feitas anteriormente nos mostram que o currículo não é somente uma listagem simples de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O currículo passa por um

debate sobre sua construção e a seleção de conhecimentos e práticas consideradas importantes e se dão conforme as dinâmicas sociais, políticas, culturais e pedagógicas de determinado período, ou seja, os currículos são reinterpretados e orientados de acordo com o contexto histórico e a dinâmica social que o configura.

Um enfoque fundamental da noção de currículo escolar é o seu caráter de processo, como algo que se transforma e se edifica sob a ação dos diversos agentes internos externos as escolas e aos professores, na busca pela sintonia a sua contemporaneidade e ao tempo dos alunos.

Moreira e Silva (1994) compreendem o currículo escolar é um território em disputa, pois é um espaço de produção e de política cultural; o qual pode funcionar como espaço de criação e recriação, mas também de contestação e transgressão. O currículo atua de forma direta e indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Por isso, a ideologia, a cultura e o poder presentes no currículo oficial são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Silva (2019) analisa o currículo como um documento de identidade. Ou seja, o currículo é visto como documento de identidade, pois a sua escritura está inserida na concepção do que seria considerado conhecimento escolar para determinada sociedade, em determinado contexto histórico. Ele explica que há três grandes grupos de teorias do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica. Conforme Silva (2019), o estudo sobre currículo, como campo especializado, surgiu nos Estados Unidos no contexto da institucionalização da educação de massas, ou seja, da expansão educacional e seu acesso a todas as classes sociais a partir da segunda década do século XX.

Ribeiro (2004) alerta sobre a forma que se constrói um currículo

O processo de criação do currículo não é um processo lógico, e sim um processo social, na qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão “nobres” e “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, etnia, gênero – conceitos construídos historicamente (RIBEIRO, 2004, p. 81).

Apreendendo que o currículo não é somente uma listagem de conteúdo, e que em sua formulação ocorrem debates e embates políticos, sociais e culturais, cabe então analisar como ocorreu a discussão e a formulação de currículos para a área de História.

2. O caminho percorrido pelo currículo de História

Importante salientar, o ensino escolar de história no Brasil pautou-se em uma visão tradicional e positivista desde seu início, em meados do século XIX, e em grande parte da primeira

metade século XX; sendo que no período de ditadura militar verifica-se essa tendência mesclada com uma visão tecnicista da educação.

Buscando compreender as mudanças ocorridas no currículo de ensino de história, Schmidt e Cainelli (2004) ressaltam que a década de 1980 foi significativa no combate à proposta de Estudos Sociais, que se relacionava com os interesses e ideologia dos representantes e apoiadores da ditadura militar. As universidades, associações e entidades profissionais tiveram um papel ativo nessa ação.

Com a redemocratização, consagrava-se o “tempo de repensar”. A disciplina História afastava-se dos interesses de um Estado autoritário para se dedicar ao serviço da sociedade democrática. Conforme Schmidt e Cainelli, “a reconquista da disciplina história como representante de conhecimento específico e autônomo ampliou as tentativas que vinham sendo feitas, por alguns historiadores, de incluir, nas discussões acadêmicas, a problemática do ensino de história” (2004, p. 11).

Ribeiro (2004) aponta que as propostas curriculares passaram ser influenciadas pelas discussões entre as várias tendências historiográficas existentes no meio acadêmico. Em fins da década de 1980, o marxismo perdia espaço acadêmico em detrimento da Terceira Geração da Escola dos Annales e da história social inglesa. O impacto nas aulas de história ocorreria somente a partir da década de 1990. Mas, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004), no final dos anos 1980, os professores já inseriam em suas aulas temas peculiares da cultura e orientavam os alunos a verem a história com um novo olhar.

A proposta de se pensar novas abordagens e de utilizar fontes históricas em sala de aula veio da contribuição teórica da Escola dos Annales e sua crítica radical a tradição positivista e historicista.

As concepções vindas da história social inglesa trouxeram para o ensino de história a inserção e o enfoque para grupos de pessoas que antes não eram estudados, nem eram vistos como fazendo parte da história: trabalhadores, mulheres, negros, ou seja, pessoas comuns.

Com o processo de redemocratização e a necessidade de novas leis educacionais são promulgadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) entre 1997 e 1998, ambas no governo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Importante ressaltar que essas são as primeiras normatizações federais após o fim da ditadura, e que não houve legislação dessa espécie nos governos anteriores (José Sarney, Fernando Collor de Mello e Itamar Franco).

Para Cerri (2004), a reforma educacional realizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) não deve ser entendida no contexto do desenvolvimento da

Educação, mas da economia. Cerri (2004) explica que se tratou de um retorno à tecnocracia, ou seja, as reformas educacionais se preocuparam em formar indivíduos para atender às demandas de produção, e não em desenvolver cidadãos críticos acerca da sociedade. A reforma objetivava obter resultados, padrões de desempenho e indicadores de qualidade de acordo com as metas neoliberais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Isso porque, em 1990, houve a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem/Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – que é uma agência especializada da ONU – e contou com a participação do Banco Mundial (BM). Nesta conferência elaborou-se um documento em que os países assignatários, entre eles o Brasil, se compromissavam a desenvolver a proposta educacional elaborada na conferência.

Na Constituição Federal de 1988 ficou prevista a formulação de um currículo escolar básico nacional. Em 2014, formulou-se a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC acabaria tendo mais duas versões, sendo a última assinada pelo ministro da Educação no final de 2018. Houve várias mudanças entre as versões e as formas de seleção e organização dos grupos responsáveis pela sua escritura.

A BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece conhecimentos, competência e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Porém, na versão aprovada foram retirados os termos “gênero” e “orientação sexual”, com a promessa do Conselho Nacional de Educação (CNE) de fazer um documento específico sobre o tema posteriormente. A justificativa para a retirada dos termos da BNCC é que eles foram objetos de muitas controvérsias nos debates públicos. Essa posição do governo nos mostra um silenciamento e uma falta de interesse em enfrentar discriminações e violências relacionadas às mulheres e questões de gênero.

Marques e Magalhães (2009) analisaram como as questões de gênero vêm sendo trabalhadas nos livros didáticos de história. O objetivo do estudo das professoras busca confrontar livros editados em épocas bastante diferentes e distantes: um das primeiras décadas do século XX e outro mais atual. Elas salientam há um silêncio sobre as mulheres na História e que o debate sobre o assunto está cada vez mais vivo. As autoras compreendem que “a perspectiva de gênero precisa, portanto, ser encarada como um dos eixos que constituem as relações sociais como um todo” (MARQUES e MAGALHÃES, 2009, p. 14).

As tendências teóricas específicas da área, os debates existentes na política nacional e na formulação de normas educacionais, além da influência de organismos internacionais, interferem diretamente na construção do currículo escolar brasileiro, sendo que a área de História é alvo de

grande polêmica, pois há um grande interesse pelo tipo de memória social que será narrada e de quais agentes históricos devem ser estudados, por exemplo.

Conforme Bittencourt (2004), as mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência – no nosso caso a História, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado. Diversidade cultural e as problemáticas da globalização; formas de apreensão e dominação da informação nas novas formas de comunicação são temas a serem inseridos do contexto da sala de aula, sendo que eles também provocam mudanças no ato de conhecer e aprender o social.

Entre as tendências atuais para o ensino de história podemos citar a história vista como a história de todos; a busca da compreensão da relação entre passado e presente; valorização do uso de fontes históricas em sala de aula e o conteúdo histórico compreendido como produto de um saber-fazer específico (SCHMIDT e CAINELLI, 2004). Porém, essas tendências teórico-metodológicas do ensino de história se realizam concomitante com debates políticos e econômicos nos fazendo inquirir novas leituras sobre os contextos sociais, políticos e educacionais brasileiros da década de 1990 e início do século XX.

3. A historiografia e a importância da questão de Gênero para o currículo

A inserção das mulheres na historiografia ocorreu a partir de um desdobramento da própria historiografia ocidental com a formulação de novos objetos, problemas e abordagens que permitiram a reflexão sobre outros sujeitos na história. No Brasil, esse movimento historiográfico de reflexão que se desloca de uma história das mulheres para estudos de gênero pode ser dividido em três fases: os anos 1970 - fase precursora impulsionada pelo feminismo; os anos 1980 - em que historiadoras reafirmam a mulher como sujeito histórico que mobiliza múltiplas estratégias de enfrentamento contra a dominação capitalista masculina e os anos 1990 - em que o gênero categoria relacional impacta a historiografia a partir da publicação no Brasil do artigo de Joan Scott intitulado "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 282).

Rago (1995) atesta que, no Brasil, a grande inspiração para a historiografia acerca das mulheres foi o impacto da história social, principalmente marxista, que ao tratar das lutas dos trabalhadores abre espaço para que mulheres pesquisadoras passem a refletir sobre a particularidade da situação feminina no interior da luta de classes. Esse influxo da historiografia social brasileira, dedicada primordialmente aos homens, interrogada pela luta feminista que denunciava narrativas centradas em um sujeito universal masculino que silenciava os demais. Formulou-se, a partir dos anos 1970, uma vertente historiográfica em que se buscava dar visibilidade a ação das mulheres no

cenário brasileiro. Vale ressaltar que esse primeiro, e importante, esforço das pesquisadoras enfrentou problemas teóricos metodológicos em que os subalternizados da história são superlativados adquirindo uma onipotência questionável, como adverte Rago:

Na verdade, se esta tendência historiográfica se forja na crítica aos estudos que silenciavam a presença dos “vencidos”, produzindo seus “silêncios” ou vitimizand-os demais, afirma-se então na tentativa de construir a identidade destes grupos, respondendo a seu modo aos movimentos sociais que ganham visibilidade fora da academia, seu tom romântico evoca em alguns momentos a construção de antigos mitos e heroizações da história positivista (RAGO, 1995, p.85).

Rago (1995) destaca ainda os trabalhos pioneiros desenvolvidos ao longo da década de 1980 que dirigiam para a vida social das mulheres identificando sua capacidade de participação social, entendida por ela como a segunda vertente das produções acadêmicas sobre o tema. A influência do pensamento de Michel Foucault, que soma as outras do pós-estruturalistas e pós-modernismo, que focavam suas análises nas relações de poder abriram espaço para se pensar a diferença nas Ciências Humanas. Na esteira dessas reflexões, cabe ainda ressaltar a contribuição de Scott, já mencionada anteriormente, para que o gênero fosse aos poucos introduzido no já consolidado campo da história das mulheres, como destaca Muniz:

Gênero foi “a categoria útil de análise histórica” (SCOTT, 1990) para a abordagem da diferença a partir dos anos 1990, aqui no Brasil. Apesar do desconhecimento inicial, pois era conceito importado do norte e de outra área do conhecimento, foi recepcionado positivamente por muitas de nossas historiadoras. Elas viam nele, pelo seu caráter relacional, a possibilidade de quebrar a lógica essencialista e binária das identidades sociais e sexuais, eixo fundante da inferioridade feminina na tradição androcêntrica e patriarcal. Além disso, embora não ocorresse um consenso entre as feministas, investia-se no conceito de gênero como resposta para o impasse evidente: a prática política de afirmação de uma identidade “mulher”, o essencialismo estratégico, e a negação teórica da lógica da identidade, o antiessencialismo epistemológico (MUNIZ, 2018, p. 160).

O entendimento formado, a partir da década de 1990, sobre o caráter relacional da categoria gênero permitiu uma abordagem transversal do masculino e feminino na sociedade, localizando os aspectos socioculturais e históricos de sua construção conforme circunstâncias temporais e espaciais. Essa categoria de análise também permite a desvinculação do pensamento biológico que associa a genitália como fator determinante das performances masculinas e ou femininas, aliando-se a um dispositivo de poder político social para normatizar corpos e garantir a hegemonia da heteronormatividade.

Coincidentemente, foi também nos anos 1990 que os temas das relações de gênero ganham espaço na estrutura curricular a partir dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs). Conforme

encontra-se no documento referente ao tema transversal orientação sexual, a epidemia da AIDS tornou a sexualidade um assunto público, a preocupação de autoridades, pais e educadores com as práticas sexuais dos jovens frente a periculosidade da doença e, por conseguinte, fez com que diversas instituições se debruçassem sobre o tema. Na década de 1980, as famílias apavoradas com as doenças sexualmente transmissíveis e com a gravidez na adolescência se mostravam mais permissivas à abordagem do tema pela escola, o que fez com que a Constituição e as políticas públicas para educação e, por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais demandassem atenção a essas problemáticas.

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira (PCN, 1997, p. 87).³

Nessa esteira de problemas e demandas, os PCNs pontuam, no tema transversal “Orientação Sexual”, a questão de gênero atrelada à corporeidades e identidades na formação cidadã dos estudantes, atribuindo à educação o caráter de fiadora da dimensão cidadã, que se atenta aos marcadores da diferença, sendo gênero uma performance constituída a partir de representações “tensas” entre os sexos:

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (PCN, 1997, p. 81).⁴

Obstante disso, desde 2014, quando houve a primeira versão do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com consulta pública ocorrida entre 2015 e 2016, até a sua aprovação,

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

⁴ Idem.

o tema das relações de gênero começaram a sofrer interdições, sobretudo, em 2017, quando foi homologada pelo MEC.

Nesse ínterim de iniciativas coibidoras no campo da educação, a BNCC passou a tratar de forma genérica todos os temas que se encubem de afirmar e reconhecer as diferenças, sobretudo diluindo tais questões a partir da noção de diversidade calcada, na já criticada, premissa multiculturalista em que se tolera e convive com as diferenças e diversidades, sem necessariamente garantir a afirmação e o reconhecimento desses dois fatores. Para Silva (2000), o imbróglio que limita o multiculturalismo se encontra na falsa benevolência da tolerância:

Em geral, o chamado "multiculturalismo" apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Era geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? (SILVA, 2000, p. 73-74)

O comportamento benevolente do multiculturalismo explicita a reafirmação da posição liberal, inclusive no campo educacional, em que certos conhecimentos e comportamentos de determinados grupos sociais são tomados como paradigmáticos do processo educativo. Assim, a perspectiva eurocentrada do saber e o conservadorismo cristão são tomados como referências a serem disseminadas nas diversas instituições sociais, inclusive a escola, mantendo assim a sua supremacia e soberania branca e heterossexual que decide como e quem deve ser tolerado.

Nesse sentido, a escola é historicamente generificada e o debate sobre a ideologia de gênero serve para encobrir o fato que, para além do espaço familiar, a escola também é responsável pela normatização das formas de se tornar homens e ou mulheres e isso se expressa tanto nos componentes curriculares, quanto nos atitudinais. Sandra Camargo (2019), detecta o processo de generificação a que são submetidas às crianças na educação infantil:

Modelos de feminilidade e masculinidade fazem parte de nossa sociedade, com base em uma ontologia que se universaliza: homem, heterossexual, rico, adulto, produtivo para o sistema capitalista, cristão. Dessa forma, é imputada às crianças uma heteronormatividade, que assujeita outras formas de existir que estão fora dessa ontologia. A aprendizagem dessas performances, que produzem o gênero, faz parte do cotidiano, e, desde bem pequenas, as crianças, na relação com os adultos e com outras crianças, passam por processos de feminilização e masculinização. (CAMARGO, 2019, p. 68)

Observa-se assim, mesmo em relação as performances de gênero, que as instituições e os educadores, em conformidade com as normas sociais, selecionam certos padrões de comportamento que devem ser refletidos nos componentes atitudinais e curriculares dando primazia para heterocisgeneridade e nos mais das vezes negando outras possibilidades de existência performativas. Todas as disciplinas, portanto, selecionam conteúdos a partir de um processo de normatização social, a história como uma disciplina tida como crítica, não escapa a esse processo. Costard (2018) destaca que o ensino de história possui importante papel na formação do sentido que damos à experiência do homem no tempo e na formação da consciência histórica. Ela questiona as histórias selecionadas para o ensino e ressalta que selecionar já é um ato de poder, e que os conhecimentos ensinados também são frutos de relações de poder.

Refletindo sobre a legislação educacional e sua interferência no ensino, Gandelman (2003) analisa que o gênero aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dentro de um dos eixos transversais. A inserção da temática dentro de um instrumento utilizado como base de um projeto educacional é um reconhecimento das conquistas dos movimentos feministas e também da ampla aceitação do termo gênero nos meios acadêmicos. Importante observar que gênero está incluso no tema transversal “Orientação Sexual”, o qual está mais preocupado em discutir doenças sexualmente transmissíveis e prevenir a gravidez precoce.

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos (p.78).⁵

Gandelman (2003) explica que os PCNs utilizaram uma definição “clássica” da categoria gênero, ou seja, a definição empregada parte de nas quais as representações sociais e culturais são construídas a partir da diferença biológica dos sexos. O problema dessa visão é que o termo gênero, dessa forma, nada diz sobre as razões pelas quais as relações sociais são construídas como são, não diz como elas funcionam ou se transformam.

Gandelman (2003) debate que a perspectiva proposta pelos PCNs cristaliza esferas e indivíduos em femininos e masculinos, tornando-os necessariamente, por um lado, coisas entre si e, por outros, distintos um do outro.

Conforme Gandelman (2003), o grande problema do uso do termo gênero nos PCNs é que ele não questiona o caráter da oposição feminino *versus* masculino, e não reconhece às mulheres o

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

papel de agentes sociais. O gênero é utilizado como se não fosse uma categoria, mas sim um grupo social; quando na verdade gênero é uma categoria que corta a sociedade de maneira singular e específica. A visão trazida pelos PCNs impede que o conhecimento tanto do passado quanto do presente seja tratado como elemento transformador das relações sociais.

A inserção da história da mulher e de gênero no Ensino Básico ganhou espaço nos últimos anos, porém atualmente vem sofrendo muitos ataques pela ala mais conservadora da sociedade brasileira, que considera “ideologia de gênero” qualquer debate mais inquiridor, pautado na ciência, sobre a construção do papel social da mulher e a questão da diversidade sexual.

A discussão ganhou destaque em 2015 após a violência contra a mulher ser tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo também que várias questões da área de Linguagem abordaram o tema da construção do papel social da mulher também.

A escolha do tema “A perspectiva da violência contra a mulher na sociedade brasileira: um tema mais que pertinente” foi alvo de muita polêmica. O objetivo era colocar os candidatos para refletirem sobre uma realidade brutal que atinge toda a sociedade e que traz prejuízos de várias ordens, desde o emocional ao financeiro.⁶

Muitos candidatos e professores acharam o tema atual e importante, mas outros entenderam o tema como desnecessário. Talvez, toda a repercussão da redação veio da dificuldade de tratar e discutir as relações sociais entre homens e mulheres na sociedade, em geral, e na escola, em particular.

Outro caso que ganhou destaque nacional foi o recolhimento de apostilas de ciências para alunos do oitavo ano do Ensino fundamental pelo governador do Estado de São Paulo, João Dória, em 2019. Uma folha da apostila explicava a diferença entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. A solicitação de recolhimento ocorreu porque o governador entendeu que a explicação científica trata-se de apologia à “ideologia de gênero”. Após liminar da Justiça, o governador de São Paulo foi obrigado a devolver as apostilas para as escolas.

O médico Drauzio Varella (2019)⁷ destacou em sua coluna de jornal que o termo “ideologia de gênero” não existe nos livros de biologia ou psicologia e que foi inventado por

⁶ Ver reportagens:

Redação sobre violência contra mulher gera polêmica no Twitter Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/redacao-sobre-violencia-contramulher-gera-polemica-no-twitter.html>. Acesso em: 09 abr. 2020;

Tema da redação de Enem 2015 não foi uma surpresa, segundo professores Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/tema-da-redacao-de-enem-2015-nao-foi-uma-surpresa-segundo-professores/>Acesso em: 09 abr. 2020.

⁷VARELLA, Drauzio. **Ideologia de gênero**: Nos dias de hoje, demagogos se apropriaram do preconceito social. Publicado em 15/09/2019.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/drauziovarella/2019/09/ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em 09 abr. 2020.

peças preconceituosas para justificar a perseguição aos homossexuais. Ele argumenta que, sem considerar os aspectos comportamentais ou culturais, a diferenciação sexual é um fenômeno complexo e envolve fatores hormonais, genéticos e celulares. Ainda esclarece que os estudos da área de medicina e da biologia reconhecem que há uma diversidade sexual na natureza humana e que ela não é apenas moldada culturalmente.

4. Como incluir o debate de gênero e sexualidade em sala de aula

O primeiro princípio a ser considerado em relação ao gênero e a sexualidade na escola é a quebra do silêncio. Não se pode pensar que a negação desses temas favorecerá a construção de uma heterossexualidade compulsória, a qual a escola não deve ser nocivamente reprodutora, sobretudo, sem o enfrentamento dos temas e problemáticas da vida social. Assim, a escola é, ou deveria ser, um espaço em que as diferenças são expressamente marcadas, sendo, portanto, um ambiente que deve exercitar a afirmação e reconhecimento de identidades plurais.

Outrossim, a dificuldade de trabalhar a questão de gênero nos currículos escolares localiza-se muito mais numa perspectiva teórico-metodológica que nos próprios conteúdos em si, trata-se de uma tensão entre forma e conteúdo na produção de uma práxis escolar. Conforme a indicação dos PCNs, a transversalidade e a interdisciplinaridade são o *leitmotiv* para se discutir o gênero e a sexualidade no ambiente escolar, ou seja, trata-se do tema da diferença e o combate dos processos de discriminação e exclusão das identidades não hegemônicas que devem ser a porta de entrada para as discussões acerca dos problemas de gênero.

Dessa feita, nada mais é do que a escola se acerrar de promover o reconhecimento e possibilitar a afirmação das mais diferentes performances de gênero existentes na vida social. Considerando, ainda, a relevância dos PCNs, por conseguinte, afirmamos a retomada das propostas neles contidas, pois a sexualidade é algo inerente à existência, à vida e à saúde humana e, portanto, não deve ser excluída e ignorada nos processos formativos e educacionais. Observa-se que o gênero, no referido documento educacional, é apontado da seguinte maneira:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (PCN, 1997, p. 92).⁸

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acessado em 13/05/2020.

Dos problemas elencados no excerto supracitado, especialmente àqueles relacionados com a orientação sexual, como gravidez, DSTs e a desigualdade entre homens e mulheres, trazem implicações nos âmbitos sociais, econômicos e culturais com os quais o cidadão lida cotidianamente e, portanto, precisa conhecer os meandros para enfrentá-los. Sabemos que a educação sexual e a construção das performances de gênero se iniciam no contexto familiar que é atravessado por questões institucionais promotoras de “pré-conceitos”, os quais a escola deve confrontar e apresentar outras possibilidades e concepções que, em processos de problematização, apresentam a variação das formas de vida em sociedade existentes, para além da supremacia branca, eurocêntrica e cristã, ou seja, a educação deve apresentar marcadores da diferença.

A educação, nesses termos, deve ser questionadora e oposição a hegemonia que por si só é automaticamente reproduzida além dos muros escolares. Nesses termos, a educação deve enfrentar os estereótipos, as expressões do senso comum, inclusive partido delas, para promover uma educação emancipadora capaz de reconhecer a variedade de vida e sujeitos sociais que, democraticamente, devem ser inseridos nos espaços públicos de debate, especialmente, no âmbito escolar e acadêmico.

Partindo desse pressuposto, infere-se que um currículo na perspectiva emancipadora e problematizadora das diferenças deve operar pela desconstrução, ou seja, tomando como exemplo o componente curricular de História, propõe-se o questionamento das meta-narrativas de caráter hegemônico que elidem determinados sujeitos históricos.

A perspectiva teórico-metodológica da decolonialidade, em que se enfrenta a ordem discursiva e o pensionamento da lógica colonial do poder, serve efetivamente para inserção das questões de gênero a partir do questionamento das narrativas históricas que privilegiaram o sujeito dito universal com características marcadamente europeias, ou seja, uma história machocrata, falocêntrica, racista, homofóbica e carregada de supremacia branca sobre a outridade de sujeitos existentes em outras localidades geográficas.

Dessa maneira, a função de uma educação emancipadora e afirmativa dos marcadores da diferença devem - a partir da interseccionalidade entre raça, gênero e classe - “oferecer contrapontos aos seus símbolos e signos, valorizando outros provenientes de matrizes culturais não ocidentais e androcêntricas” (SANTOS, 2017, p. 5).

Na medida em que nos apropriamos de uma perspectiva decolonial do currículo da disciplina História, afirmamos que o currículo foi construído a partir de uma visão particular e limitada de mundo que se quis universal e, portanto, se organizou numa perspectiva binária do dispositivo de saber/poder que estabelece um distanciamento ontológico e epistemológico entre “nós” e os “outros”, ou seja, organizando o mundo a partir de processos discriminatórios e

distinção. Assim, um currículo decolonial de História deve combater as narrativas racializadoras, machocratas, homofóbicas e de superioridade de classe [categoria situacional, de posicionamento na ordem do sistema].

Certamente, um exercício frutífero para a descolonização do currículo de História seria assumir um ato desconstrutivo dessas narrativas hegemônicas, a partir da problematização e do enfrentamento de como os processos de estigmatização e exclusão ocorrem na história. Quijano (2010) reporta que o processo de colonização implicou também numa hegemonia eurocêntrica da intersubjetividade dos dominados, seus saberes foram aos poucos sendo silenciados e seu imaginário, não sem resistência, foi sendo colonizado mitificando assim a própria realidade. Colocando esses sujeitos em beco sem saída, pois na medida em que são desprovidos de seus saberes e convicções e passam a pensar sob os auspícios da lógica eurocêntrica (QUIJANO, 2010).

A título de exemplo, gostaríamos de problematizar a própria concepção hegemônica de gênero, que se conecta com outros dispositivos de poder para hierarquizar e promover processos de distinção que opõe em grau de importância homens e mulheres. Para isso nos debruçaremos sobre uma narrativa não europeia para compreender como gênero opera a partir de uma colonialidade, assim a do poder.

Lugones (2008) indica que essa relação entre esses dois dispositivos cria situações contraditórias em contextos de dominação colonial em que os sujeitos colonizados se opõem em função do gênero masculino e feminino desvelando que a autora identifica como "sistema de gênero colonial moderno". Apoiando-se na reflexão de Oyéronké Oyewùmi, Lugones (2008) atesta o fato de a colonização introduziu a diferença de gênero em espaços geográficos em que ela não existia a exemplo das comunidades Yorubás africanas.

As pesquisas de Oyewùmi (2004) partem da crítica da aplicação da categoria família patriarcal como um universal para pensar o gênero e problematizam a partir da experiência de comunidades yorubas nigerianas de famílias não-generificadas. Para a autora, "os três conceitos centrais que têm sido os pilares do feminismo - mulher, gênero e sororidade - são apenas inteligíveis com atenção cautelosa à família nuclear da qual emergiram" (OYEWÙMÍ, 2004, p. 3).

Suas proposições implicam em pensar que o gênero não pode ser tomado como um conceito universal uma vez que as experiências culturais e os arranjos familiares são diversificados. Isso nos levando a compreender que um termo cunhado a partir da condição feminina europeia, talvez não consiga abarcar a condição de todas as mulheres, nem mesmo nas próprias áreas da metrópole em que mulheres afro-diaspóricas sofrem o impacto da racialização de forma complementar ao gênero. Para esclarecer o caráter interseccional do gênero e seus aspectos socio-

histórico e geográfico-cultural, a pensadora africana nos apresenta a singularidade da família Yorubá.

Para Oyewùmi (2004), a família Yorubá não é generificada, e papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero, porque o fator organizador é a ancestralidade baseada na idade relativa dos integrantes da família. Assim categorias como homem/mulher, masculino/feminino, menino/menina não tem sentido no ambiente Yorubá, assinala ela: “O princípio da antiguidade é dinâmico e fluido; ao contrário do gênero, não é rígido ou estático” (OYĚWÙMÍ, 2004, p.03).

O léxico Yorubá subverte a lógica do gênero na medida em que as palavras utilizadas nas relações parentais não especificam o masculino ou feminino, senão vejamos: a palavra yorubá “omo, que poderia compreendida como criança, é melhor traduzida por prole, não há palavras que denotem menina ou menino em primeira instancia” (OUĚWÙMÍ, 2004, p.06).

O mesmo sentido flexível do léxico pode ser utilizado para entender as peculiaridades das relações entre marido e mulher nessa cultura específica, a partir do caráter fluido e cambiante dos termos presentes no cotidiano da família Yorubá, como assinala a autora:

No que diz respeito às categorias de marido e esposa dentro da família, a categoria *oko*, que normalmente é registrada como o marido em Inglês, não é especificada por gênero, pois abrange ambos machos e fêmeas. *Iyawo*, registrada como esposa, em Inglês refere-se a fêmeas que entram na família pelo casamento. A distinção entre *oko* e *iyawo* não é de gênero, mas uma distinção entre aqueles que são membros de nascimento da família e os que entram pelo casamento. A distinção expressa uma hierarquia em que a posição *oko* é superior a *iyawo*. Esta hierarquia não é uma hierarquia de gênero, porque mesmo *oko* fêmea são superiores a *iyawo* fêmea. Na sociedade em geral, mesmo na categoria de *iyawo* inclui homens e mulheres, em que os devotos dos Orixás (divindades) são chamados *iyawo Orisa*. Assim, os relacionamentos são fluidos, e papéis sociais, situacionais, continuamente situando indivíduos em papéis modificativos, hierárquicos e não hierárquicos, contextuais que são. (OUĚWÙMÍ, 2004, p.06)

As proposições de Oyèrónké Oyèwùmí nos permitem compreender a potencialidade do trabalho desconstrutivo com que deve operar o professor desnaturalizando as visões eurocentradas, tomadas como universais, e, para além disso, revelando a potencialidade da discussão das relações de gênero, desde que pensadas a partir de contextos culturais singulares e não como uma categoria analítica capaz de abarcar todos os arranjos familiares e/ou as experiências masculinas e femininas em todo o globo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os currículos oficiais são parte importante da transformação na educação, mas certamente não são os responsáveis pela desejável mudança no ensino escolar, pois necessita da ação desconstrutivista dos gestores e dos professores, no âmbito de suas atribuições, pela definição de pontos de referências fundamentais para a construção de um olhar crítico sobre a sociedade por parte dos alunos.

É necessário, pois é alvo de interesse e curiosidade dos alunos, inserir as questões de gênero e sua problemáticas socio-históricas-culturais, bem como a história da mulher no Ensino Básico, pois isso contribuiria para que os estudantes compreendessem e refletissem sobre a realidade a sua volta. A abertura historiográfica que temos hoje possibilita inserir as relações de gênero e a história da mulher nos conteúdos da disciplina História do Ensino Básico. Os estudos de gênero vêm ganhando cada vez mais espaço e complexidade na historiografia e inserir as discussões sobre as relações de gênero, levando em conta suas vicissitudes e potencialidades, nas aulas de história são um dos maiores desafios da atualidade.

REFERÊNCIAS:

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMARGO, Sandra Celso de. *“Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!” Infância e relações de gênero na brinquedoteca de uma instituição de Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, 2019.

CERRI, Luiz Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo, e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de história. **Fronteiras e debates**, v. 4, n. 1, p. 159 – 175, jan./jun. 2017.

GANDELMAN, L. M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. *In*: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de história**: conceitos, temática e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei e LIMA, Marcos Roberto. O Brasil Republicano: uma história de golpes de Estado *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1

LUGONES, María. Colonialidad e Gênero. **Tabula Rasa**, n. 9, p.73-102, 2008.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MARQUES, Ana Maria e MAGALHÃES, Clauderize Karla de Oliveira. Livros Didáticos de História e questões de gênero. *Revista eletrônica Documento/Monumento*, v. 6, n. 1, 2009, p. 5-16.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre História e Historiografia das Mulheres. IN: **Caderno Espaço Feminino**, v. 31, n. 1, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução de Juliana Araújo Lopes para uso didático. In: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies**. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. Dakar: CODESRIA, 2004. CODESRIA Gender Series. v. 1.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAGO, Margareth. As Mulheres Na Historiografia Brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **MNEME – Revista de Humanidades**, v. 5, n. 10 p. 80–126, abr./jun. 2004.

SANTOS, Milene Cristina. O ensino da história e da cultura africana e afrobrasileira como promoção de saberes e práticas feministas e descolonizadoras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13. **Anais** [...]. Florianópolis, 2017.

Disponível em:

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499454163_ARQUIVO_MileneCristinaSantos_FazendoGenero.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipioni, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n. 54, p.281-300, 2007.