

**MODOS DE APRENDER A ENSINAR SOBRE GÊNERO NAS
AULAS DE HISTÓRIA:
APONTAMENTOS SOBRE OS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
DO PIBID / UNIFAL (2015-2016)**

**WAYS OF LEARNING HOW TO TEACH ABOUT GENDER IN HISTORY
CLASSES:
REMARKS ON PIBID / UNIFAL EXPERIENCE REPORTING
(2015-2016).**

Leonara Lacerda Delfino¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é problematizar as possibilidades e dificuldades de aprender a ensinar sobre a temática de gênero nas aulas de história, através dos projetos de intervenção ministrados por bolsistas do PIBID nas escolas conveniadas à Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), entre 2015 a 2016. A partir dos relatos produzidos pelos (as) bolsistas, refletimos sobre os resultados e desafios encontrados para o desenvolvimento de uma das frentes da consciência histórica, engendrada através do aprendizado proposto pelos *pibidianos* nas escolas públicas de Educação Básica da cidade de Alfenas (MG). Para tanto, utilizamos como fontes de análise os relatórios de diagnósticos, os projetos de intervenção e os relatos de experiências dos professores em formação envolvidos na efetivação das sequências didáticas na construção dos saberes ensinados e aprendidos nas aulas de história. Nesta proposta, investigamos as formas de tratamento dadas pelos (as) alunos (as) escolares, os embates externos à abordagem do tema, a construção dos corpos disciplinados dentro e fora da cultura escolar e as percepções e significados atribuídos pelos (as) próprios (as) *pibidianos* (as) às questões de gênero em suas trajetórias como professores em formação. Por seu turno, nos apoiamos na discussão epistemológica de gênero conjugada às noções de cultura escolar, enquanto espaço de normatização dos corpos, além da noção de diversidade dos saberes docentes e de produção de poderes disciplinares na construção identitária dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade. Programa de iniciação à docência. Saberes docentes. Consciência histórica.

ABSTRACT: The objective of this article is to problematize the possibilities and difficulties of learning to teach about the theme of gender in history classes, through intervention projects produced and taught by PIBID grantees in the schools affiliated to the Federal University of Alfenas (UNIFAL), between 2015 and 2016. From the reports produced by the fellows, we reflected on the results and challenges faced during the development of one of the fronts of historical

¹ Pós-doutoranda em História (PPGH/Unimontes). Doutora e Mestre em História (UFJF).

awareness, produced through the learning proposed by the pibidians in the public schools of Basic Education of the city of Alfenas (MG). In order to do so, we used diagnostic reports, intervention projects and reports of the teachers' experiences in formation involved in the accomplishment of didactic sequences in the construction of the knowledge taught and learned in history classes. In this proposal, we dealt with the forms of treatment given by the students, the external conflicts to approach the theme, the construction of the disciplined bodies inside and outside the school culture and the perceptions and meanings attributed by the students to gender issues in their trajectories as teachers in training. We support the epistemological discussion of gender, coupled with the notions of school culture, as a space for normalization of bodies, as well as the notion of diversity of teaching knowledge and the production of disciplinary powers in the identity construction of school subjects.

Keywords: Gender; diversity; Initiation to Teaching Program; teaching knowledge; historical awareness.

1. Educação, gênero e sexualidade: desafios contemporâneos para alcançar as margens da normatividade

Discutir sobre gênero e sexualidade hoje na escola tornou-se um desafio hercúleo diante dos avanços do conservadorismo e de projetos políticos reacionários que visam vetar, de forma autoritária, qualquer possibilidade de reflexão e tratamento do assunto, chegando até mesmo a criminalizar o professor por desenvolver tais abordagens em sala de aula. Isso pode ser constatado diante de avanços de projetos políticos como o "Escola Sem Partido", pelo qual se proíbe, terminantemente, o uso do termo gênero nas escolas e busca aboli-lo de planos curriculares municipais, estaduais e até nacionais.² Tal proposta política viola todas as bases legais da legislação da educação do período de redemocratização até os dias atuais, uma vez que a desqualificação do debate acerca da diversidade de gênero e da sexualidade fere os princípios colocados pelo direito de ensinar e aprender da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como os

² O Movimento Escola Sem Partido (ESP), fundado em 1994 pelo advogado Miguel Nagib, reúne setores reacionários da sociedade civil e de partidos fundamentalistas do Congresso. Além de vetarem o que eles chamam de "ideologia de gênero", o ESP é contrário a qualquer ideia que questione seus modelos de convicções. Para maiores informações (FRIGOTTO, 2017; PENNA, 2016).

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (a partir de 2009), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (INEP, 2015) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), estes tidos como suportes legais que fundamentam as bases para o exercício de uma educação cidadã ampla e democrática, ancorada na diversidade pedagógica e comprometida com a inclusão das minorias sociais.

Não obstante, diante da difícil conjuntura, que tanto ameaça a constitucionalidade das ações pedagógicas pautadas no direito à liberdade de cátedra, compreendemos a iniciativa do Programa de Iniciação à Docência do curso de História da UNIFAL, uma atitude política de enfrentamento à censura e à criminalização da docência. Dito de outro modo, a iniciativa em se discutir a diversidade de gênero, veiculada à interlocução entre universidade e comunidade escolar, via política de formação à docência, significa o rompimento com as pedagogias do silenciamento ou da normatividade para, assim, se germinar uma pedagogia de equidade e de combate às práticas segregadoras de homofobia, misoginia e outras práticas de violência de gênero, calcadas na naturalização das desigualdades, disseminadas através de discursos religiosos, culturais ou pseudocientíficos dentro e fora da escola.

Nesse sentido, percebemos a instituição escolar não como um espaço neutro, como querem os grupos sectários comprometidos com a manutenção do *status quo*, mas como um espaço onde há produção de saberes próprios³ da cultura escolar⁴ e, ao mesmo tempo, como um lugar

³ Sobre as especificidades dos saberes escolares, ver: Bittencourt (2011), Guimarães (2012), Monteiro (2007).

⁴ Segundo Antonio Viñao Frago (2008, p. 87), a cultura escolar consiste em: “[um] conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras do jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias [...]. A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, isso sim, por capas mais mescladas do que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar.

em que há o engendramento de diferenças e hierarquias. Sendo assim, a escola produz saberes múltiplos, mas, ao mesmo tempo:

[...] afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos. O prédio escolar informa a todos/as a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

Com efeito, precisamos estar atentos às múltiplas formas de constituição dos sujeitos presentes no processo do cotidiano escolar, muitos destes indícios sutis e demarcadores do que chamamos de currículo oculto.

⁵ Isso pode ser notado através do silêncio sobre a sexualidade dos sujeitos, das punições implícitas, dos jogos de poder presentes nas formas de avaliar e nas restrições e direcionamentos diferenciados dos espaços e atividades segmentadas para meninos e meninas.

Em diálogo com a análise de Michel Foucault (1994), concordamos que um corpo escolarizado jamais perde os sentidos treinados ao adquirir a disciplina durante anos de vida escolar. Isso se subscreve nos modos de sentar, falar, andar, escrever, ouvir, se portar, se vestir, etc., distinguindo, portanto, comportamentos específicos direcionados para meninos e meninas. A educação dos corpos define, por exemplo, de forma mais explícita, uma educação sexista nas atividades de educação física e uma seleção duvidosa de disciplinas ditas de vocação masculina e outras mais aptas ao bom empenho feminino.

Sendo assim, a escolarização dos corpos fabrica sujeitos de forma diferenciada, segundo o sexo, a idade, a condição social, a cor ou grupo étnico e outros demarcadores sociais geradores de interseccionalidade da constituição das identidades. Além disso, o silenciamento revela a necessidade do discurso hegemônico em suplantar as múltiplas formas de

⁵ O currículo oculto pode ser entendido como aquele conjunto de códigos internos normatizado pela força do *habitus* presente nas formas de avaliação, competição e determinação de comportamentos intra e extra-salas. Para saber mais, ver: Goodson (1995) e Sacristán (1995).

existência, ou seja, de garantir uma espécie de “norma” em consonância com os padrões da heterossexualidade compulsória.⁶ Por outro lado, afirma Louro (1997, p. 81) que a sexualidade não é algo que possa ser deixado do lado de fora da escola, ou que “possa ser desligado”, como coisa do qual “alguém possa se despir”.

Não obstante, devemos observar o processo de construção das diferenças e das desigualdades, isto é, historicizar preconceitos, desmobilizar comportamentos sexistas, misóginos e homofóbicos no espaço escolar. Para isso é preciso compreender os códigos, o discurso sutil que naturaliza desigualdades e situações de opressão explícitas ou veladas. É preciso perceber os meandros do currículo oculto, as imposições presentes nas separações inquestionáveis de atividades de meninos e meninas, o silenciamento de existências marginais ou outros modos de vivenciar a sexualidade, diferentes da heteronormatividade. Faz-se necessário também desmobilizar a ideia de sujeito universal, este representado pelo o homem branco, hétero, burguês, cisgênero, em que é reconhecido como modelo de comportamento pretensamente neutro para se compreender grupos não condizentes com tais paradigmas hegemônicos. Deste modo, a ruptura com a normatização excludente exige o afinamento do olhar sobre as construções sociais acerca do feminino e do masculino, como também das nuances diversificadas de identidades que não se encaixam, necessariamente, neste binarismo rígido.

Para se construir uma pedagogia emancipatória, capaz de conscientizar sobre as diferenças e superar as desigualdades, é preciso reconhecer a categoria de gênero como instrumento analítico e político. Digo isso porque o conceito está inserido nos estudos de constituição dos sujeitos, onde quem produz o conhecimento se coloca como alguém que se posiciona no mundo a partir de um determinado contexto e lugar histórico, sem se isentar politicamente (MAIA, 2011). Nesta perspectiva, a experiência do sujeito investigador direciona o olhar, delinea posições políticas, constrói narrativas sobre as práticas sociais investigadas. Dito de outro modo, a

⁶ Sobre o conceito de heterossexualidade compulsória, ver: Rich (2010).

epistemologia de gênero reconhece a impossibilidade de construção de um conhecimento neutro, baseado no suposto sujeito universal como agente cognoscente. A subjetividade e os afetos interpessoais também são elementos constituintes das possíveis leituras de mundo, nunca abstraídas de posicionamentos vinculados aos lugares de onde o sujeito se constitui em seu espaço de experiência. Nesse sentido, assevera Louro (1997, p. 152): “importa, sim, quem define o problema, quem faz as questões”, na medida e que os pressupostos de classe, raça, gênero e cultura são importantes para compreender que o pesquisador não é uma autoridade neutra ou invisível no processo de produção do conhecimento.

Diva do Couto Muniz (2015), ao tratar sobre a epistemologia de gênero, menciona a existência de um aporte teórico desestabilizador, capaz de se refazer continuamente, através de uma autorreflexão crítica, por ser aberta e flexível à dinâmica processual do conhecimento. Além disso, aponta alguns marcos de inflexão para o avanço da epistemologia de gênero, dentre eles, a pós-modernidade e o declínio do racionalismo iluminista, a crise dos paradigmas e das metanarrativas estruturalistas, junto à desconstrução da lógica essencialista para compreender a subjetivação dos sujeitos históricos. Somado a isso, devemos acrescentar a ascensão da Nova História Cultural, a politização do cotidiano e a reestruturação das noções de poder, problematizadas por Michel Foucault (1994).

Atualmente muitas teóricas, como Tânia Navarro-Swain (2002), Tereza de Lauretis (1994), Judith Butler (2003), Margareth Rago (2004) discutem sobre os limites e possibilidades da categoria gênero e os riscos de domesticação do conceito, uma vez que seu uso simplificado pode reafirmar o pensamento binário, a heterossexualidade compulsória e as dicotomias entre o público – voltado para a atuação masculina- e o privado (como espaço de domínio feminino).

Nesse sentido, consideramos o potencial epistemológico do conceito de gênero, quando ele é pensado para além do binarismo rígido, das identidades fixas e das análises descritivas, sendo capaz, portanto, de alcançar a interseccionalidade de raça, cor e condição social da constituição

dos sujeitos.⁷ Deste modo, compreendemos o gênero como algo performativamente construído, não essencializado e nem sempre coerente com o sexo biológico (BUTLER, 2003). Guacira Lopes Louro (2000, p. 10) afirma que os “corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos”. A ideia de disciplinarização dos corpos, desenvolvida por Foucault (1994), torna-se uma chave explicativa fundamental para entendermos as tecnologias utilizadas pela escola para o alcance da auto-coerção e auto-disciplinamento, entendido pelo sujeito como um caminho natural e inevitável.

Por outro lado, a incorporação desses códigos sociais é marcada pela vigilância mútua e pelo investimento continuado do poder produtivo, ou seja, pelo poder que produz modelos de comportamentos idealizados como perfeitos e legitimados pelo discurso hegemônico. Com efeito, esta noção de poder *foucaultina*⁸ é complexificada, quando pensada em nível relacional. Destarte, as identidades de gênero não podem ser concebidas fora das relações de poder em uma sociedade. Por isso, o aspecto “pessoal é político” e as relações de força são pulverizadas também no que o autor chama de microfísica do poder. É preciso desconfiar do óbvio e observar as minúcias que atuam na construção e regulação dos corpos, bem como os *efeitos de verdade* deste discurso e sua implicância nas práticas sociais vivenciadas dentro e fora do espaço escolar.

Quando pensamos na cultura escolar, torna-se desafiador o questionamento dos silêncios e das imposições ocultas que negam as possibilidades múltiplas de existência e de compreensão da sexualidade, bem como a construção histórica dos papéis sociais de gênero, contribuindo, com isso, para a perpetuação de desigualdades e de violência dos corpos e das subjetividades. Deste modo, ao tratarmos dos projetos do

⁷ Ver os trabalhos que tratam sobre os marcadores sociais que atravessam a condição de gênero, como raça, classe, cor e sexualidade, especialmente os estudos sobre o feminismo negro desenvolvidos por estudos do feminismo negro desenvolvidos por Bell Hooks (2006), Ângela Davis (2016), Sueli Carneiro (1995) e Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982).

⁸ Esta visão rompe com a ideia reduzida do “homem dominante versus mulher dominada”. Foucault (1994) pensa o poder como uma rede de tensões, composta de movimentos e arranjos diversos. Nesse sentido, onde há exercício de poder há exercício de resistência.

Programa de Iniciação à Docência, dedicados ao tema da diversidade de gênero e sexualidade, estamos trabalhando, necessariamente, com um campo de tensões e negociações com outros espaços de conhecimento, também vetores de discursos veiculados aos *efeitos de verdade* sobre os sujeitos. Nesse sentido, procuramos compreender os modos de interlocuções construídas pelos bolsistas do PIBID com os conhecimentos prévios dos alunos e alunas, portadores de múltiplas vivências de mundo, muitas vezes, vinculadas ao discurso hegemônico presente na própria sociedade e nos setores midiáticos. Com vistas a tratarmos destas questões, nos propomos, nos itens a seguir, a tecermos uma breve contextualização acerca da inserção do PIBID na UNIFAL e o percurso traçado para se chegar ao tema da diversidade de gênero e da sexualidade como objeto desenvolvido durante o processo de formação docente em diálogo com as práticas de ensino de história nas escolas.

2. A inserção do PIBID na UNIFAL: construindo pontes de diálogos entre escola, universidade e as políticas de formação do professor

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013 (CAPES, 2013). No entanto, a reivindicação pela reestruturação de políticas públicas no âmbito da formação docente advém do período da redemocratização da sociedade brasileira interligada a outros movimentos, como a valorização da escola pública e de reformulação dos currículos. Nesse sentido, as novas propostas formativas foram anunciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e aprofundadas em outros textos legais, como as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2001), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) (BRASIL, 2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2001).

Criado como política de formação complementar, o PIBID integra um conjunto de políticas públicas voltadas para o incentivo à formação inicial e continuada de professores e fez da Diretoria de Formação de Professores (DEB), o veículo responsável por viabilizar, através do financiamento da CAPES, o incentivo e valorização do magistério. Esta política de incentivos se notabilizou pela consolidação de programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Consolidação dos Mestrados Profissionais nas áreas de licenciatura, como o ProfHistória (OLIVEIRA, 2017, p. 12).

Na Universidade Federal de Alfenas,⁹ o Programa foi implementado inicialmente nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Em seguida, o PIBID foi ampliado para os cursos de Ciências Sociais, Geografia e História. As atividades de intervenção junto às escolas parceiras, segundo o Projeto Institucional de 2013, consolidaram-se a partir de 2011-2012 e tiveram como objetivo central:

O reforço do papel estratégico da universidade no estabelecimento de uma política institucional de formação de professores com debate contínuo sobre a profissionalização docente, e a valorização de ações de ensino, a pesquisa e a extensão que favoreçam um processo formativo integralizado, crítico e transformador do contexto educacional no qual estamos inseridos (PROJETO INSTITUCIONAL, 2013, p. 2).

Outrossim, as estratégias formativas estão focadas, fundamentalmente, no estreitamento entre ensino, pesquisa e extensão, como também na noção de docência compartilhada, esta, ancorada na ação conjunta entre supervisores (professores escolares), coordenadores de área

⁹ Localizada no Sul de Minas, a Universidade Federal de Alfenas foi criada no contexto da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007). Hoje a instituição oferece nove cursos de licenciatura, além dos cursos em bacharelado distribuídos nos *campi*: Alfenas, Poços de Caldas e Varginha. Já o campus principal, localiza-se em Alfenas, cidade sul-mineira que comporta aproximadamente 80 mil habitantes, além de ser sede de uma microrregião composta por 12 municípios. A cidade abriga 33 escolas (das quais quatro são da zona rural e 29 da zona urbana). Deste total, 11 são estaduais e as demais municipais (PROJETO INSTITUCIONAL, 2013, p. 2).

(docentes universitários), professores em formação (*pididianos*) e demais sujeitos envolvidos na troca de experiências entre universidade e escola, onde a última é entendida como *lócus* privilegiado de formação (PROJETO INSTITUCIONAL, 2013, p. 3). Neste plano de ação, voltado para todas as licenciaturas associadas ao PIBID da UNIFAL, orienta-se a construção do diagnóstico das escolas, ou seja, a análise da comunidade escolar e seu entorno, junto aos fatores estruturais e conjunturais, dentre os quais se destacam a gestão administrativa, as práticas de ensino-aprendizagem e as imposições colocadas pelo currículo oculto, isto é, tudo que se refere ao funcionamento cotidiano na cultura escolar.

Em seguida, os projetos de intervenção são elaborados coletivamente e discutidos durante as reuniões semanais na universidade. Nestas reuniões, a intervenção passa por uma avaliação contínua pelos coordenadores e supervisores escolares. Os resultados parciais e finais das ações são discutidos durante a realização dos Fóruns de Bolsistas de Iniciação à Docência, nos Seminários Avançados de Práticas e Pesquisas Pedagógicas e nas Exposições do PIBID das Licenciaturas (PROJETO INSTITUCIONAL, 2013, p. 5).

No curso de história, as atividades do PIBID significaram a consolidação da própria licenciatura na área, uma vez que a graduação foi implementada em 2008, com incentivos do REUNI (BRASIL, 2007). Já o programa de iniciação à docência foi instaurado três anos depois. Segundo Olavo Soares (2012, p. 43), o curso tinha como principal desafio superar a falsa dicotomia entre bacharelado e licenciatura, em defesa de uma formação em que ensino e pesquisa não devem ser entendidos como pontos irreconciliáveis. Com o objetivo de fortalecer os vínculos entre ensino, pesquisa e extensão, os alunos de história também contam com um Laboratório de Ensino, em funcionamento desde 2012 para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de produção da história ensinada, além das oficinas pedagógicas e confecção de materiais didáticos, constituindo este um importante espaço para a interlocução entre universidade/escola, através das ações do programa de iniciação à docência e do estágio supervisionado. (PPC, 2016, p. 11).

Após ter trabalhado como professora substituta nas disciplinas de Estágio e de Laboratório de Ensino (2015-2016) e frequentar as reuniões semanais do PIBID,¹⁰ iniciei o processo de análise dos relatórios de diagnóstico, intervenção e dos resultados alcançados pelos grupos de alunos vinculados ao PIBID em atuação nas escolas.

A partir deste levantamento, constatei em linhas gerais:

- O diálogo interdisciplinar intenso com outras áreas do conhecimento, ao elegerem em seus subprojetos, o trabalho com a literatura, as mídias sociais, a música e outros recursos de linguagem utilizados tanto como fontes históricas (adequadas ao público escolar), quanto recurso didático;
- Os temas elencados para o desenvolvimento dos subprojetos, inicialmente, surgiram a partir de demandas da universidade, em seguida, como autorreflexão da própria equipe *pibidiana*, ou seja, das necessidades dos contextos escolares em diálogo com os alunos, professores e gestores.

Nesse sentido, a estratégia formativa do PIBID/UNIFAL realizada pelo curso de história ultrapassava o modelo aplicacionista, ao reconhecer a importância da construção de relações dialógicas e horizontais com as comunidades escolares. Deste modo, os subprojetos demonstraram ter preocupação com os processos de ensino-aprendizagem dentro e fora do espaço escolar, ao trazerem para os seus relatos, a importância do professor em compreender outras narrativas produzidas em múltiplos espaços, muitas vezes, extra-escolares e extra-acadêmicas. Nesse sentido, tomamos estas narrativas como possibilidades de construção ou de barreiras à formação da chamada consciência histórica (RÜSEN, 2001). Dito de outro modo, as diferentes representações de mundo conferem significado à experiência e orientam ações dos indivíduos e suas expectativas em contextos históricos. No entanto, há discursos que

¹⁰ Ao acompanhar as reuniões quinzenais do PIBID, coordenado por dois professores do curso de História na UNIFAL, desenvolvi um processo de observação contínua, registro e análise das diferentes práticas (inclusive discursivas) colocadas mediante o avanço e resultados das sequências didáticas realizadas nas escolas.

impedem e fraturam o desenvolvimento da consciência histórica, por se pautarem em preconceitos, anedotas, impedindo, assim, o aluno de perceber a historicização de sua própria experiência, pois são análises externas, massificadoras, que negam o agenciamento destes sujeitos no processo de construção das ações históricas. Para esclarecermos este ponto, vamos discorrer, no item a seguir, acerca das interlocuções ente o PIBID/UNIFAL com a temática de gênero e sexualidade, através dos relatos de experiências dos professores em formação e os empecilhos encontrados para a construção do saber escolar, em virtude das distorções colocadas pela desqualificação do debate sobre gênero.

3. Quebrando o silêncio: os relatos de experiências sobre as dificuldades e os desafios para se ensinar sobre a temática de gênero nas escolas.

Ao lermos os relatos de experiências acerca das intervenções nas escolas, o que mais nos chamou a atenção foi uma postura de estranhamento inicial por parte dos alunos em desenvolverem um debate tão presente nas mídias digitais e, indiretamente, nos veículos tradicionais de comunicação. Tal rejeição inicial veicula-se aos discursos que negam ou distorcem a epistemologia de gênero, sob a retórica simplificada conhecida por "ideologia de gênero"¹¹. Nesse sentido, precisamos estar atentos às narrativas históricas em cena pública, ou àquela história midiática que surgiu com objetivo de se contrapor ao trabalho historiográfico, com uso intensivo de argumentos sensacionalistas, sem comprometimento com recursos metodológicos e de forte apelo mercadológico. Faço, assim, referência à lista de livros reverenciada pelo Movimento Escola Sem

¹¹ Além de criminalizar a prática pedagógica do professor em sala de aula, ao alegar, equivocadamente, que o aluno representa uma audiência cativa, o Movimento Escola Sem Partida tem por objetivo aniquilar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Seus argumentos consistem na desqualificação desses com base no falso argumento de que sua abordagem provocaria a perversão sexual das crianças e a destruição das famílias tradicionais. Para maiores informações, ver o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016, apresentado pelo senador Magno Malta (PR/ES)

Partido.¹² Deste modo, o debate sobre a história pública¹³ vem contribuir, de modo fulcral, para a compreensão do diálogo e seu campo de tensões com as narrativas de memórias produzidas em outros espaços extra-acadêmicos e extra-escolares. Isto posto, tais distorções provocam fraturas na construção da consciência histórica, inviabilizando o exercício do raciocínio histórico, colocando o aprendizado no nível da *doxa* (opinião) e não do desenvolvimento de conhecimentos históricos escolares.

Não obstante, para trabalharmos as reações diversas, colocadas pela influência tanto dos discursos de desqualificação dos estudos de gênero, como por abordagens mais progressistas do assunto, ligadas aos movimentos sociais, como o feminismo e os grupos LGBTs, selecionamos, para este artigo, quatro projetos de intervenção voltados para a temática de gênero e sexualidades nas escolas.

Todos foram realizados entre 2015 a 2016, em parceria com três escolas estaduais do município de Alfenas, com supervisão de três professoras regentes da Educação Básica. Além da análise destes relatórios, desenvolvemos o método de observação-participante¹⁴, ao confeccionarmos um caderno de campo durante nossa participação nos encontros quinzenais do PIBID do curso de história em Alfenas. Estas reuniões dividiam-se entre discussões teóricas, elaboração das sequências didáticas, rodas de conversas para o compartilhamento dos relatos de experiências, junto ao desenvolvimento das oficinas pedagógicas e exposição dos resultados parciais.

De acordo com Rovai e Virtuoso (2017, p. 417-418), o espaço de compartilhamento de saberes entre *pibidianos*, professores escolares e

¹² Há um link "Biblioteca Politicamente Incorreta", indicado pelo site oficial do Movimento Escola Sem Partido, cuja principal referência para o estudo da história se baseia no livro do Guia Politicamente Incorreto de Leandro Narloch (2009).

¹³ Entendo por história pública, a definição colocada por Marcos Silva (2013, p. 16), enquanto "difusão do conhecimento histórico, como cultura histórica que está presente nas sociedades e não se restringe ao ensino escolar formal. Nesse sentido, a história pública se manifesta em múltiplos meios de comunicação e em diferentes linguagens e suportes, sem ser produzida, necessariamente, por historiadores de ofício. Escritores, jornalistas, teatrólogos, quadristas, músicos, artistas plásticos, museólogos e outros profissionais participam desse processo, como historiadores que se interessam pelo caráter público de seu campo de trabalho".

¹⁴ Sobre o método da observação-participante, consultar o trabalho de Helenice Rocha (2006, p. 81)

coordenadores fez com que os temas relacionados às dificuldades e transversalidade do ensino, tais como: intolerância, discriminação étnico-racial, violência de gênero e outros ligados à violação dos direitos humanos se sobressaíssem em relação àqueles mais conteudistas, às vezes, dissociados da experiência social dos alunos escolares. Em virtude desta troca multirreferenciada de saberes experienciais, emergentes do convívio e da análise das tensões vividas no cotidiano escolar, muitos *pibidianos* tomaram a iniciativa de sugerir a temática de gênero para o desenvolvimento de seus projetos de intervenção. Os aspectos gerais de cada projeto podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Projetos do PIBID/UNIFAL centrados na temática de Gênero e Sexualidade (2015-2016)

Projeto 1.	Representações do masculino e do feminino durante a Ditadura Civil-Militar: uma leitura através dos recursos midiáticos.
Escola	Escola Estadual Dr. Emílio da Silveira.
Nível de Ensino/Turmas	3º ano do Ensino Médio. Turmas: A, B, C, D, E, F.
Período de execução/ nº de aulas:	2º semestre de 2015. 11 aulas
Projeto 2.	O protagonismo feminino durante a Segunda Guerra Mundial e a Era Vargas.
Escola	Escola Estadual Prefeito Ismael Brasil Corrêa
Nível de Ensino/Turmas	9º ano do Ensino Fundamental. Turmas: Não cita.
Período de execução/ nº de aulas:	2º semestre de 2016. 07 aulas
Projeto 3.	Concepções sobre gênero e sexualidade: As construções históricas e sociais do feminino e do masculino.
Escola	Escola Estadual Dr. Napoleão Salles.
Nível de Ensino/Turmas	9º ano do Ensino Fundamental. Turmas: B e C.
Período de execução/ nº de aulas:	2º semestre de 2016. 06 aulas
Projeto 4.	A mulher no espaço público e privado no Brasil (séculos XIX-XX).
Escola	Escola Estadual Dr. Emílio da Silveira.
Nível de Ensino/Turmas	2º ano do Ensino Médio. Turmas: B e C.

Período de execução/ nº de aulas:	2º semestre de 2016. 07 aulas
--------------------------------------	----------------------------------

Fonte: UNIFAL (2015/2016).

Em linhas gerais, observamos pelos relatos de experiências dos professores em formação que a temática sobre gênero aguçou as subjetividades dos alunos escolares, provocando diferentes reações, ora de acolhimento, ora de rejeição ao tema. Durante a execução do primeiro projeto¹⁵, intitulado por “Representações do masculino e do feminino durante a Ditadura Civil-Militar: uma leitura através dos recursos midiáticos”, aplicado nas turmas de 3º ano do Ensino Médio, uma das alunas questionou a rigidez do binarismo masculino/feminino, apontando para a historicização destes atributos e para outros modos de existências de sexualidades tidos como marginais, de acordo com a normatização heteronormativa. Nas palavras da aluna, através do relato das bolsistas, foi dito: “- *Mas pensem, se não houvesse essa definição do que é homem e o que é mulher não seria necessário existir transexuais, travestis, homossexuais, etc.*” (UNIFAL, 2015-2016, p. 11).

Em outro momento, o projeto foi bastante elogiado pelas turmas do terceiro ano em função do tema da *violência de gênero contra a mulher* ter sido selecionado para a prova de redação do ENEM, naquele ano de 2015. Segundo as acadêmicas *pibidianas*: “*Muitos alunos vieram comentar sobre a prova com a gente, disseram que as aulas foram úteis para a realização da redação e até elogiaram a nossa proposta. A coordenadora da escola também elogiou a proposta trabalhada [...]*”. (UNIFAL, 2015-2016, p. 19).

Por outro lado, notamos um comportamento de rejeição no início da execução do projeto ou a naturalização das desigualdades, através da

¹⁵ A proposta central consistia em desmobilizar a ideia de que o ativismo político durante a ditadura militar teria sido uma exclusividade masculina. As alunas trabalharam com depoimentos de mulheres ativistas do período, demonstram que a resistência ocorria não só através da luta armada, mas também por meio de ações coletivas como associações de bairro para cobrar do poder público serviços essenciais, como escola pública, saneamento básico, etc. Ademais, foram utilizadas propagandas de produtos e serviços consumidos na época para se discutir a objetificação e a redução do papel da mulher ao âmbito doméstico e, através das representações caricaturais, a disseminação do ideal feminino disseminado pelos veículos midiáticos, atrelados aos valores do Estado repressor.

emissão de discursos estereotipados. Nesse sentido, ficou patente a influência acirrada de outros espaços que atuam como vetores de conhecimento extra-escolares. O papel da mídia, como as redes sociais, além dos setores religiosos tiveram importância fundamental nos posicionamentos iniciais construídos pelos alunos. Conforme o depoimento das acadêmicas:

Neste dia aplicamos a terceira aula da sequência didática no 3º F e no 3º D. Percebemos nessa aula **o discurso religioso amplamente difundido nos posicionamentos dos alunos**, por exemplo, uma aluna do 3º F apresentou a seguinte questão: **“Deus fez o homem e a mulher, mas depois eles escolheram o que eles queriam ser”**. É um pensamento duplamente difícil de problematizar, primeiro por apresentar elementos religiosos enraizados culturalmente, e segundo, pela utilização do termo “escolha”, possivelmente fazendo referência ao livre arbítrio, que exclui as predisposições pessoais e particulares dos indivíduos. Tentamos problematizar este posicionamento da aluna, comentamos sobre as possibilidades de orientações sexuais e sobre a relevância da palavra “orientação” ao invés de “escolha”. Nesta aula percebemos os enraizamentos do pensamento religioso nos discursos dos alunos, ao referirmos as representações femininas e masculinas, em toda sala o elemento religioso surgiu, sutil ou amplamente. No entanto, também notamos a importância desta aula que, apesar de expositiva, proporcionou um ambiente propício de debates, além de contextualizar historicamente o período e evidenciar as transformações. Nessa aula no 3º D, um aluno perguntou também se estávamos falando sobre as representações a partir de nossa opinião, e até a supervisora comentou, neste momento, falando do embasamento científico das questões. (UNIFAL, 2015-2016, grifo da autora).

A partir do relato acima, fica explícita a cristalização das identidades naturalizadas do que se entende por “feminino” e “masculino” com forte embasamento no discurso religioso, além da depreciação das relações homoafetivas, como se tratassem de uma escolha do indivíduo ou desvio da natureza. Neste momento, as alunas bolsistas perceberam que a recusa ou a hostilidade em tratar do tema estavam relacionadas ao discurso midiático conservador com vinculação ao movimento de desqualificação da epistemologia de gênero promovida por setores sectários da sociedade. Nesse sentido, é preciso considerar a pedagogia das mídias e de outros

espaços de aprendizado, tais como, a família, a Igreja e outros círculos de sociabilidade também geradores de percepções de mundo, com “efeitos de verdade”, nem sempre convergentes ou dialogáveis entre si.

No segundo projeto, por exemplo, desenvolvido por duas alunas e um aluno do curso de História na Escola Estadual Dr. Emílio da Silveira, os bolsistas buscaram historicizar as identidades de gênero, com enfoque aos períodos da Era Vargas e da Segunda Guerra Mundial, desmobilizando, assim, preconceitos e posicionamentos sustentados na cultura de ódio, no que se refere aos comportamentos e modos de existência que não se encaixam aos padrões heteronormativos e tradicionais do modelo binário e sexista, baseados na ideia equivocada de inferiorização da mulher. Ao longo da sequência didática, os professores em formação se preocuparam em abordar sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho na Europa e EUA durante a Segunda Guerra Mundial, apresentaram imagens das mulheres trabalhando em fábricas, em campos de batalha e em setores de enfermagem nos *fronts*. Para o estudo da conjuntura brasileira do período, falaram sobre a conquista do sufrágio feminino na Era Vargas, durante o breve período constitucionalista, e as idealizações projetadas em propagandas voltadas para o público feminino, através da análise do periódico *FonFon*.¹⁶ O estudo desta fonte como recurso didático oportunizou o exercício de reflexão e historicização do documento histórico, por meio da análise do seu campo de intencionalidades, ao ser entendido como fruto de uma experiência histórica construída por sujeitos situados num determinado tempo e lugar. Conforme o relato:

Abordamos o fato de que, preponderantemente a revista [FonFon] era escrita por homens de classes sociais favorecidas e de que formas esses indivíduos selecionavam

¹⁶ A *Fon-Fon* foi uma revista semanal concebida por Jorge Schmidt no Rio de Janeiro, publicada entre abril de 1907 e agosto de 1958. A partir da década de 1930, a Revista passou a se dedicar mais aos temas voltados para público feminino, com matérias centradas em moda, beleza, comportamento, elegância, etc. No entanto, o periódico passou a divulgar um ideal de comportamento feminino convergentes aos valores hegemônicos da sociedade no período varguista. Esta contextualização foi trabalhada através do uso de imagens de propagandas feito pelo grupo de bolsistas com o objetivo de desnaturalizar comportamentos femininos e masculinos.

os dizeres da revista e a forma como as seções estavam colocadas. Assim é [sic] que dicas de beleza, moda, opiniões políticas, referenciais de comportamentos esperados das mulheres da época. (UNIFAL, 2015-2016).

Com efeito, a historicização da fonte propiciou a desnaturalização dos preconceitos, o que significou uma reação inicial de estranhamento e uma progressiva evolução para o tratamento de maturação reflexiva, em relação à temática. Em seu relato de experiência, o grupo mencionou também o silenciamento das questões de gênero no ambiente escolar:

Ao incentivar a discussão e a problematização a respeito do tema proposto, foi perceptível a surpresa dos alunos [...]. Elucidar o papel das mulheres nos processos históricos foi de certa forma um exercício provocativo, pois percebemos aquela, como a primeira vez em que os alunos tiveram contato com problematizações acerca do tema. (UNIFAL, 2015-2016).

Em outro trecho, após uma oficina realizada com as narrativas presentes nas imagens publicitárias, os alunos bolsistas apresentaram em seus apontamentos finais a necessidade urgente de incluir a temática de gênero no currículo praticado em sala de aula:

Após o término do projeto uma questão principal afigurou-se de forma muito clara para nós estudantes de história e também para os alunos da escola onde o projeto foi desenvolvido: a gritante necessidade de se trabalhar com questões de gênero no interior das salas de aula, e no caso específico deste projeto, a necessidade de apontar sempre para o fato de que a História escrita que conhecemos no Ocidente é produzida predominantemente por seres do sexo masculino, e que sendo assim, trata-se de uma história incompleta com um discurso selecionado, carregado de intencionalidades e ideias que, de muitas formas, silenciou por muito tempo a atuação das mulheres [...]. (UNIFAL, 2015-2016).

Na mesma direção, o projeto desenvolvido no segundo semestre de 2016, na Escola Estadual Dr. Napoleão Salles, intitulado por "Concepções sobre gênero e sexualidade: as construções históricas e sociais do feminino e do masculino" buscou analisar as intencionalidades das fontes,

viabilizando a noção de possibilidades e desconstrução da “verdade única” dentro de um processo histórico. As alunas *pibidianas* utilizaram como aparato teórico, autores como Michel Foucault (1994) e Guacira Lopes Louro (2000) e historicizaram conceitos como gênero e sexualidade, através da noção de disciplinamento e domesticação dos corpos, considerando os *efeitos de verdade* produzidos pelos discursos hegemônicos. Mesmo se tratando de alunos do Ensino Fundamental (turmas do 9º ano), as professoras em formação adaptaram a linguagem acadêmica às necessidades e saberes experienciais dos alunos para aquela faixa etária:

Na terceira aula fizemos uma dinâmica para que os alunos expressassem, **através do seu conhecimento prévio**, que lhes vinham à cabeça quando falávamos em mulher e homem. Dividimos as turmas em grupos e problematizamos com eles se as características listadas para os homens também poderiam ser aplicadas às mulheres e vice-versa. Questionamos o que é passado para as crianças na infância, sobre o *que é ser menino* e o *que é ser menina*. “Quem costuma passar essas informações para as crianças?” “Como as pessoas adultas (homens e mulheres) se comportam sendo criadas sob essas orientações? Colocamos todos os conceitos que foram sendo abordados [pelos alunos] em uma *árvore* e analisamos as raízes, o tronco e os frutos desta problemática do conceito de gênero (UNIFAL, 2015-2016, grifo da autora).

A metodologia utilizada pela *metáfora da árvore* foi apresentada em uma oficina de socialização dos resultados do PIBID e as bolsistas puderam compartilhar a transformação dos seus *saberes disciplinares* e referenciais em *saberes ensinados* e *aprendidos* em sala de aula, através da mediação dialógica com os conhecimentos prévios dos sujeitos aprendentes (MONTEIRO, 2007). A relação com a contemporaneidade e problematização das relações de desigualdade de gênero foi fundamental para a compreensão das disparidades e violências causadas pelas diferenças de gênero. Um exemplo utilizado pelas bolsistas foi a comparação entre o salário da jogadora Marta e o jogador Neymar, como era o período das Olimpíadas, a discussão aguçou a sensibilidade dos alunos e alunas.

Em outro projeto, “A mulher no espaço público e privado no Brasil (séculos XIX e XX)”, realizado no 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Emílio da Silveira, as *pibidianas* observaram que a pertinência do tema se justificava, em razão da reverberação dos “debates mal fundamentados e agressivos” nas falas iniciais dos alunos. Em seu relato de experiência, o grupo mencionou que as meninas e alguns alunos homossexuais apresentaram maior interesse em debater o assunto com seriedade. Além disso, apesar da rejeição inicial, os alunos sensíveis à abordagem conseguiram desmobilizar estereótipos e historicizar preconceitos, ao perceberem que os atributos “feminino” e “masculino” são historicamente construídos, portanto, elaborados conforme o contexto, cultura e temporalidade vivenciados por seus sujeitos. Para as bolsistas, o envolvimento só não foi maior devido a interrupção causada pelo movimento das ocupações nas escolas durante o segundo semestre de 2016.

Uma das propostas da sequência didática centrou-se no trabalho com as imagens publicitárias das décadas de 1950-1960, a fim de desconstruir estereótipos e questionar quantos de nós se sentem representados por aqueles ideais de beleza. Conforme o relato:

A aula teve um resultado satisfatório, já que despertou o interesse dos alunos em analisar este tipo de fonte em sala de aula. Os alunos participaram e fizeram observações a respeito das imagens apresentadas, mostrando muitas vezes indignação, pois segundo uma das alunas: “*nunca tinha parado para prestar atenção nessas questões em propagandas*”. É válido destacar que a maioria das observações e problematizações vieram das meninas da turma, já que os homens, ao serem questionados sobre a representatividade, muitos disseram que se sentiam representados nas propagandas que mostram homens agressivos, musculosos e dominadores, mesmo não parecendo em nada com eles. Isso evidencia a apropriação dos discursos de poder por parte dos homens, em detrimento das mulheres objetificadas e submissas veiculadas às propagandas. (UNIFAL, 2015-2016).

Já em outra turma:

A sala se mostrou pouco receptiva ao tema do projeto, **aqueles a prestar mais atenção eram as garotas e alguns poucos garotos, entre eles, um aluno homossexual.** Pudemos perceber que este grupo de alunos eram intimamente atingidos com a matéria aplicada em sala de aula, devido a sua identificação com o tema. Porém, a outra metade de estudantes se mostrou muito incomodada pelo tema proposto e pelos questionamentos, levando-os a demonstrar sua insatisfação através de animosidades com as pibidianas. (UNIFAL, 2015-2016, grifo da autora).

Como podemos observar, a construção do aprendizado significativo aconteceu após um longo processo de interlocução com os conhecimentos prévios dos alunos e alunas, junto à mobilização intensa de diferentes saberes acionados pelos estagiários do PIBID. O diálogo e o questionamento dos saberes múltiplos, aqueles produzidos dentro e fora da cultura escolar, desenvolveu um papel substancial para o avanço e maturação coletiva do projeto. No entanto, foi possível depararmos com narrativas que subvertem a discussão epistemológica sobre gênero e dificulta a capacidade do desenvolvimento da consciência histórica em âmbito escolar, esta calcada no comprometimento com o aprendizado sério e qualitativo dos alunos.

Por outro lado, a dúvida sobre como responder às rejeições iniciais contou muito com a capacidade de lidar com os imprevistos em sala de aula. Ao mesmo tempo em que o embasamento teórico, fincado nos estudos de gênero, serviu como suporte fundamental para a desconstrução de essencializações da violência material e simbólica impregnadas nas percepções de senso comum ou reificadas, de forma mais agressiva, pelos discursos fundamentalistas que apregoam a inferiorização natural da mulher e de outras identidades sexuais que não se encaixam ao padrão heteronormativo.

Considerações finais

O processo de formação dos saberes docentes é sempre múltiplo e mutável. Neste caso, o acompanhamento dos projetos de iniciação à docência do curso de história da UNIFAL viabilizou o contato e o

acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos, vinculados, em grande parte, aos discursos hegemônicos conservadores da sociedade. O delineamento ocasionado pela mobilização dos diferentes saberes, ao longo das intervenções didáticas, provocou uma fratura com as pedagogias de silenciamento, ou seja, aquelas comprometidas com a reprodução das desigualdades, para dar lugar a propostas mais emancipatórias e equitativas, ao tratarem sobre práticas e sujeitos silenciados no aprendizado histórico em sala de aula.

Sendo assim, as formas de aprender a ensinar história foram construídas continuamente, de acordo com o avanço das relações de dialogicidade entre bolsistas, alunos escolares e professores. A abordagem sobre gênero explicitou o campo de tensões existente entre várias narrativas em disputa, ao mesmo tempo em que possibilitou a autocrítica constante por parte dos professores em formação. Esta postura pôde ser constatada através do questionamento, em tempo integral, acerca dos métodos de ensino e das formas de mobilização dos saberes referenciais e experienciais acionados pelos *pidianos* durante a produção do conhecimento histórico escolar. Vale ainda ressaltar a importância política do programa de iniciação à docência como política pública fundamental para a consolidação da licenciatura no Brasil. Em tempos de criminalização pedagógica e de reformas educacionais retrógradas¹⁷, as ações do PIBID subvertem as pedagogias do silenciamento e portadoras de um pensamento único.

Referências

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

¹⁷ Refiro-me à Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), e a diminuição dos recursos ao Programa de Iniciação à Docência, com a implementação do Programa Residência Pedagógica (CAPES, 2018).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC: SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 15-60.

CAPES. *Edital CAPES nº 06/2018*. Programa de residência pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

CAPES. *Programa institucional de bolsa de iniciação à docência edital nº 061/2013*. Brasília, 2013. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 3 dez. 2018.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 544, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer CNE nº 9/2001, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: v. 2 o uso dos prazeres*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FRAGO, Antonio Viñao. A história das disciplinas escolares. *Rede Brasileira da História da Educação*, Maringá, v. 8, n. 3, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOODSON, Ivor. *Currículo, teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiência, reflexões e aprendizados*. 13. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema (org.). *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Tradução de Máisa Mendonça, Marilena Agostina e Maria Cecília MacDowell dos Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: Palhas, 2006. p. 188.

INEP. *Plano nacional de educação PNE 2014-2024: linha base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

LAURETIS, Teresa. Tecnologias do Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/?p=1183&cat=6>. Acesso em: 3 dez. 2018.

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

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIA, Cláudia de Jesus. *A invenção da solteirona: conjugalidade moderna e terror moral Minas Gerais (1890-1948)*. Ilhas de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Feminismos, epistemologia feminista e história das mulheres: leituras cruzadas. *OP SIS, Catalão*, v. 15, n. 2, p. 316-329, 2015.

NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*. São Paulo: LeYa, 2009.

NAVARRO-SWAIN, T. As teorias da carne: corpos sexuais, identidades nômades. *Labrys: estudos feministas*. Brasília, n. 1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: www.unb.br/ih/hist/gefem/indexbr.html. Acesso em: 3 dez. 2018.

OLIVEIRA, João Pedro Ribeiro. *História pública, direitos humanos e cultura escolar: uma reflexão por meio dos projetos de gênero aplicados no PIBID/Unifal-MG*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – UNIFAL, Alfenas, 2017.

PENNA, Fernando *et al.* *A ideologia do movimento escola sem partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PROJETO INSTITUCIONAL do PIBID, UNIFAL, Quadriênio 2014-2018, aprovado pelo Edital 61/2013.

Projeto Pedagógico do Curso de História, UNIFAL, 2016.

RAGO, Margareth. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. *In: COSTA, Claudia Lima; SCHIMIDT, Simone Pereira (org.). Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004. p. 31-42.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades*, Natal, v. 4, n. 5, jan./jun. 2010. p. 17-44.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; VIRTUOSO, Luciano Sindra. O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência/Unifal-MG: uma experiência voltada à Educação pelos Direitos Humanos. *Revista Educação Crítica*, São Carlos, v. 3, n. 2, 2017.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas-SP: Parios, 2013.

SOARES, Olavo. O PIBID e o ensino de história: reflexões sobre a formação inicial e o currículo escolar. *In: GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos*. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 41-51.

UNIFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Relatos de experiências referentes aos Projetos de Iniciação à Docência do Curso de História da UNIFAL (2015-2016).

Recebido em 03 de dezembro de 2018

Aceito em 26 de novembro de 2019