

A formação docente em história

Igualdade de gênero e diversidade

CRISTIANI BERETA DA SILVA*

LUCIANA ROSSATO**

NUCIA ALEXANDRA SILVA DE OLIVEIRA***

RESUMO: A proposta deste artigo é refletir sobre a formação docente inicial e as possibilidades de capacitar a promoção de relações menos desiguais na educação básica, especialmente nas questões de igualdade de gênero e diversidade sexual. As reflexões estão pautadas em nossas experiências profissionais como professoras de história na formação docente, e de iniciativas de trabalho para a problematização da desigualdade nas escolas.

Palavras-chave: Formação docente. Igualdade de gênero. Diversidade sexual. Educação básica.

Introdução

Este texto foi produzido como um convite à reflexão sobre a formação docente inicial em história e as possibilidades de que essa formação possa capacitar futuros profissionais para atuar na promoção de relações menos desiguais na educação básica, especialmente nas questões de gênero e diversidade sexual. Partimos do pressuposto de que a escola não apenas reproduz preconceitos, posições de sujeitos hierárquicas e atributos normativos de sexo e gênero como também os produz em seus múltiplos processos (LOURO, 1997).

* Doutora em História. Professora associada II da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Pesquisadora do Grupo de pesquisa Ensino de História, memória e culturas. Florianópolis/SC - Brasil. *E-mail:* <cristianibereta@gmail.com>.

** Doutora em História. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Udesc. Pesquisadora do Laboratório de Ensino de História e vinculada ao Grupo de Pesquisa Ensino de História, memórias e cultura. Florianópolis/SC - Brasil. *E-mail:* <lucianarossato@yahoo.com.br>.

*** Doutora em História. Professora Adjunta no Departamento de História da Udesc, onde é integrante do Laboratório de Ensino de História (LEH). Florianópolis/SC - Brasil. *E-mail:* <nucia.oliveira@gmail.com>.

As reflexões estão pautadas em nossas experiências, como professoras que atuam na formação de professores(as) de história, de modo geral, e de iniciativas de trabalho mais diretamente voltadas para a problematização das questões de gênero e diversidade sexual nas escolas. Destacamos como as mais significativas aquelas desenvolvidas no projeto intitulado *O pensamento histórico de crianças e adolescentes: o ensino de história na educação básica*. Trata-se de um subprojeto (Práticas pedagógicas na educação básica: qualificando a formação inicial e continuada) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes), desenvolvido na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) a partir de junho de 2011 (Edital nº 001/2011/CA-PES), no qual estão envolvidos dez cursos de licenciatura. No Pibid/História, atuam três professoras do Departamento de História da Udesc, um professor de história da rede municipal, uma professora da rede estadual e 18 bolsistas Pibid, acadêmicos(as) de diferentes fases do curso de licenciatura em história.

O ensino de história na educação básica é fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as experiências sociais como dinâmicas e múltiplas, sujeitas a relações de poder (e, portanto, a desigualdades), além de ser também um campo de negociações, mudanças, empatias e superações. Entre as expectativas de aprendizagem, valoriza-se a capacidade dos indivíduos de realizar leituras sobre o mundo em que vivem; de se orientar no tempo, considerando as relações sociais no presente a partir da compreensão do passado e de construção de perspectivas em relação ao futuro. Em que pesem essas contribuições, pesquisas nacionais e internacionais informam a pouca importância atribuída à disciplina pelas crianças e jovens, que a veem apenas como algo que “habita o passado”, pontuado por datas e fatos distantes de sua realidade e experiência social (LEE, 2006; SILVA, 2010a). Por essa razão, um dos grandes desafios do ensino de história na educação básica é ir além de um ensino de história de caráter elitista, assentado em sequências de informações factuais e cronológicas relacionadas a tempos e sociedades distantes dos alunos, incapaz de servir de ferramenta para que o sujeito possa se orientar e intervir no mundo em que vive.

A história ensinada na escola não é a “história dos(as) historiadores(as)” e, certamente, possui um perfil próprio que lhe confere especificidade. Mas, para além dos mecanismos de construção de um saber escolar, ainda resta o desafio de compreender como esse saber pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico de diferentes sujeitos. Trata-se de desafio vital a ser enfrentado nos cursos de formação docente: não mais apenas o que e como ensinar história na escola, mas, também, e principalmente, como o ensino de história pode ser usado para a construção e o desenvolvimento de uma forma de pensar o mundo e as relações sociais e de poder. Se a história é uma maneira particular de pensar e não propriamente um conjunto de conhecimentos (BERGMANN, 1990), seu ensino na educação básica deveria se converter numa ferramenta poderosa para que crianças, adolescentes e adultos possam compreender melhor

o mundo em que vivem, para potencializar formas de habitar e existir articuladas a pertencimentos a uma coletividade e a um projeto de futuro comum.

Buscando enfrentar esse desafio, a proposta de inserção do Grupo Pibid/História objetiva promover ações que articulem o ensino à pesquisa no cotidiano escolar, considerando, principalmente, a historicidade das experiências sociais e visando à construção da cidadania. Com a sistematização e formalização dessa proposta, assumimos a perspectiva de uma formação inicial mais sólida e condizente com as demandas das escolas públicas de educação básica. Pretendemos, assim, contribuir para que o ensino de história possa ser usado para a construção e o desenvolvimento de formas de pensar o mundo, para que as relações entre os sujeitos sejam mais abertas e plurais, pautadas, principalmente, no respeito às diferenças. Para além das questões étnico-raciais, a proposta inclui a abordagem de aspectos históricos da divisão sexual do trabalho, com o objetivo de aprofundar as discussões sobre as construções das desigualdades entre homens e mulheres, bem como aspectos relacionados à história das mulheres e às relações de gênero e sexualidades, visando ao combate à homofobia e às demais violências sexuais e de gênero.

Partindo dessa premissa, foi proposta aos(as) acadêmicos(as) do curso de história a atuação, nas escolas, junto aos(as) docentes, centrada em investigações sobre as ideias históricas dos(as) alunos(as) [crianças e adolescentes], para pensar as representações construídas em torno de questões como desigualdades étnico-raciais, de gênero, sexuais, religiosas, econômico-sociais, entre outras. Essas investigações estão sendo realizadas a partir de aulas-oficinas, elaboradas em conjunto entre acadêmicos(as) e professores(as) do curso de história e professores(as) da educação básica. As aulas-oficinas são realizadas na perspectiva da educação histórica (BARCA, 2008; SCHMIDT; BARCA 2009), buscando produzir materiais didático-pedagógicos, apropriados ao trabalho e aprofundamento das questões já levantadas, investindo prioritariamente na construção da cidadania.

Parte dos objetivos desse projeto também foi estabelecida com base na parceria de docentes da Udesc, no curso de educação a distância Gênero e Diversidade na Escola (GDE), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG), em 2009. O curso foi proposto para todo o país pela parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) com o Centro Latino-Americano de Estudos de Sexualidade (Clam) em edital Secad/MEC, por meio de projeto elaborado pelo Clam-Uerj, ministrado em 2006 como experiência-piloto em municípios de vários estados do Brasil e, posteriormente, no Chile (MINELLA; CABRAL, 2009). O curso desenvolvido em 2009 visava a uma formação continuada e integrava docentes de diferentes áreas de conhecimento que atuavam profissionalmente na educação básica. De modo geral, considerando-se o conjunto de docentes que se matriculou, pode-se apontar que a formação inicial é bastante precária no tratamento

dos temas concernentes a gênero e sexualidades. Nos depoimentos dos(as) docentes, todos(as) concordavam que sua formação havia sido muito oblíqua ou mesmo lacunar nessas questões (SILVA; SILVA, 2009).

Os currículos dos cursos de formação, em sua maioria, de fato não têm capacitado os(as) docentes para lidar com os preconceitos e discriminações dos mais diferentes tipos no ambiente escolar. O subprojeto da área e outras discussões no âmbito das disciplinas de estágios curriculares supervisionados do curso de história buscam enfrentar o desafio de, ao menos, trazer para o debate o quanto diferentes fazeres pedagógicos envolvem relações de poder, não sendo, portanto, nunca neutros em seus efeitos e resultados. Como a escola nos produz como sujeitos que somos e como produz e reproduz relações sociais e de poder? O que ensinamos sobre o corpo, posições normativas de sujeitos, sexualidades, quando ensinamos história? Os conteúdos escolares de história podem ser reconstruídos sob uma perspectiva da epistemologia feminista?

Pensar em possíveis respostas a essas questões é o exercício que estamos nos propondo a fazer, pois acreditamos que essa prática seja parte do ofício daqueles que, assim como nós, atuam como docentes na formação de outros(as) docentes. Contudo, claro está que não temos condições de respondê-las de modo conclusivo, não apenas pelo limite imposto pelo texto, mas também porque, às vezes, o procedimento das questões e das respostas não convém. Nem sempre o objetivo é responder às questões, e sim sair delas. Para o filósofo Gilles Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998), o procedimento questões-respostas seria construído para alimentar dualismos, no sentido de que as questões são sempre formuladas a partir das supostas e prováveis respostas. Ou seja, “há sempre uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis e que faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas” (p.29). Contornar o desejo de formular respostas estáveis e esperadas sobre uma formação docente para a educação em gênero e diversidade na escola constitui meio de pensar melhor como essas questões afetam a nós, nosso trabalho e as próprias práticas relacionadas à formação docente inicial, de modo geral, e ao ensino de história, em particular.

Essas reflexões estão sendo feitas de um lugar social, o da história, e, portanto, embora as discussões não se reduzam a essa área de conhecimento, os diálogos e aproximações com outras áreas disciplinares serão estabelecidos sempre a partir desse lugar, âmbito de formação e de atuação profissional das autoras. O artigo está dividido em duas partes. A primeira aborda aspectos mais gerais da formação docente no Brasil, tendo como marco a década de 1980, em que as discussões apontavam para a necessidade de se formarem professores(as) que pudessem contribuir para a democratização da escola e a emancipação das classes populares. A segunda parte problematiza a possibilidade de um currículo que inclua a epistemologia feminista em sua organização, e não apenas como disciplinas eletivas ou, mesmo, projetos de trabalho individuais ou coletivos.

Considerações sobre a formação docente

Acompanhando o movimento internacional de profissionalização do ensino e da formação para o ensino, que pareceu delinear um horizonte comum para diferentes países, convergindo e dinamizando as variadas reformas e os debates nesse âmbito (TARDIF, 2002), a formação docente no Brasil tem estado no centro das preocupações do Ministério da Educação nas últimas décadas. Tal preocupação se reflete também nos centros de formação docente, nas universidades, nas secretarias de educação estaduais e municipais e nas escolas de educação básica. Para além das questões sobre as práticas pedagógicas, de modo geral, aquelas relacionadas a gênero, etnia, raça e sexualidade apresentam-se com força nos roteiros e protocolos de discussão sobre a formação docente.

E embora haja avanços - que podem ser conferidos pela formulação de políticas públicas para a valorização dos cursos de licenciatura (reformas curriculares, mestrados profissionais voltados especificamente aos(as) professores(as) da educação básica, fomentos específicos para as licenciaturas como o Programa de Consolidação das Licenciaturas [Prodocência] e o próprio Pibid, por exemplo) -, há, ainda, permanências, incrustadas tanto nos programas de formação para o ensino, que ainda se configuram como “monstros conceituais de várias cabeças” (SILVA, 2010b), quanto no próprio significado atribuído à formação docente para a educação básica e o espaço escolar.

Conceitos, como educação, escola e disciplinas escolares, não têm significados fixos ou mesmo permanentes, têm história e precisam ser vistos como parte de um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais e políticas. Tomaz Tadeu da Silva alerta para o fato de que a construção de um currículo é um processo social em que convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” (SILVA, 1995, p. 8).

A função do(a) docente na educação básica e o espaço da escola ainda são vistos pela maioria dos futuros docentes (e de muitos de nossos colegas na universidade) como o espaço da transmissão de conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos. A sala de aula e a atividade docente na educação básica são percebidas pela maioria como o espaço de reprodução do conhecimento baseado em uma racionalidade técnico-instrumental. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) é visto como um instrumento na transmissão de saberes produzidos em outros lugares, notadamente na universidade. Parte-se de uma concepção de que a escola é o espaço de divulgação social dos conhecimentos científicos e que o(a) professor(a) é o(a) responsável por adequar e facilitar sua apropriação pelos(as) alunos(as).

Essa concepção vem recebendo inúmeras críticas a partir de debates, nos anos 1960, que defendem que o currículo – o que inclui os saberes – é produzido social e culturalmente (GOODSON, 1995; MOREIRA; SILVA, 2001). Também, desde então, ocorre uma ressignificação do papel da escola e do(a) professor(a). A escola, segundo Forquin (1993), passa a ser vista como o espaço onde se configura uma cultura escolar (JULIA, 2001), na qual interesses sociais, econômicos, políticos e culturais se confrontam. Os saberes escolares não são uma simplificação dos conhecimentos científicos, mas uma seleção na qual estão envolvidos inúmeros agentes e interesses. Entre os agentes, o(a) professor(a) possui papel central. Sua formação, suas experiências, referências e concepções de vida têm implicações na prática docente.

Os saberes docentes, como se constituem, quais são mobilizados e como são acionados pelos(as) professores(as) em sua prática diária têm sido objeto de estudos notadamente a partir da década de 1980. Maurice Tardif (2002, p. 39) salienta que “as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes” são os da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais. Além disso, os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, além de datados e situados. São temporais porque provêm da história de vida, incluindo a vida escolar, bem como se desenvolvem durante a carreira, no espaço de atuação profissional e nas relações estabelecidas com colegas e diretores da escola. São plurais e heterogêneos porque se originam de diversas fontes, são ecléticos e sincréticos, uma vez que são utilizadas teorias, concepções e técnicas diversas visando menos à coerência teórica e mais à eficiência nos resultados. Como o trabalho do(a) professor(a) exige que sejam atendidos múltiplos objetivos, recorre-se a diferentes saberes e competências. E, por último, os saberes são personalizados e situados porque são apropriados, incorporados e subjetivados em função de situações específicas do trabalho de cada professor(a) (TARDIF, 2002).

De modo geral, pode-se afirmar que as lutas e os combates travados pelo ensino de história a partir de então não apenas perspectivaram a formação docente, mas também contribuíram fortemente para a emergência e consolidação do ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil, na esteira do que já vinha acontecendo no cenário internacional. Exemplos disso, além das discussões da Associação Nacional de História (Anpuh) – que, em 1981, incorporaria os(a) docentes de história da educação básica, mudando o estatuto de 1961 –, foram o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, ocorrido pela primeira vez em 1988 na USP, e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, inaugurado em 1993 na Universidade Federal de Uberlândia. Esses eventos e o conjunto de pesquisas, cujo objeto é o ensino de história, sinalizam para a consolidação desse tema no conjunto das pesquisas nacionais e, certamente, apontam para a abertura de novas dimensões e desafios metodológicos e epistemológicos para o ensino de história e a formação docente.

Na década de 1980, as discussões sobre formação docente apontavam para a necessidade de se formarem profissionais que contribuíssem tanto para a democratização da escola quanto para a emancipação das classes populares. Com o final da ditadura civil-militar e o reinício da democracia – para além de uma divulgada “transição” –, os brasileiros experimentavam mudanças políticas, sociais e econômicas cujos significados conformam a própria experiência democrática brasileira no presente. Diferentes movimentos sociais rurais e urbanos pautaram as desigualdades do Brasil com força e vigor. Os debates e combates desse período obrigaram o Brasil a ser diferente, colocaram em evidência outras memórias e disputas sobre sujeitos e coletividades, apontando, assim, outras possibilidades para os rumos e projetos de futuro do país.

Passadas mais de duas décadas de exercício democrático e de conquistas inegáveis no âmbito dos direitos civis e da justiça social – que buscaram maior igualdade nas relações étnico-raciais, de gênero, de classe etc. –, a preocupação com uma formação docente compromissada com a emancipação parece ser ainda mais relevante. Para alguns, talvez, o termo “emancipação” tenha se desgastado com o tempo, tendo seu sentido esvaziado em meio aos embates políticos e ideológicos das últimas décadas, muitas vezes organizados em oposições binárias que reduziram o debate a: esquerda versus direita, capitalismo versus socialismo etc. Contudo, os mais variados exemplos de conflitos e violências – cujos alvos podem ser moradores de rua, homossexuais, mulheres, crianças, e que estão associados a manifestações de intolerância rotineiras nas escolas brasileiras, que levam à exclusão e à discriminação – informam a importância de se assumir um compromisso social e político no exercício da docência nos dias atuais.

A Formação docente na perspectiva da epistemologia feminista

A complexidade e multiplicidade das funções e demandas relacionadas à formação docente talvez seja atualmente uma das questões mais sensíveis para os(as) educadores(as). Uma das demandas diz respeito à atuação frente às questões de gênero e diversidade sexual. Participando do cotidiano escolar, muitas vezes percebemos as dificuldades dos(as) docentes quando precisam dialogar com as perguntas colocadas por seus alunos ou ainda mediar conflitos entre os(as) estudantes que acontecem pelos mais variados motivos, inclusive relacionados à sexualidade. Aliás, como já mencionamos anteriormente na ocasião da realização do curso GDE, muitos(as) docentes afirmaram que em seu processo de formação as questões de gênero, sexualidade, raça e etnia foram tratadas de forma lacunar. Nessa observação e vivência, percebemos que os(as) docentes anseiam por informações sobre como pensar e articular em seu planejamento questões que, de algum modo, coloquem a temática no currículo escolar. Longe de apontar uma “receita”, há que dialogar com os(as) docentes, para que compreendam como se produzem

as discussões sobre sexo e gênero. Ou seja, os(as) professores(as) precisam conhecer os caminhos epistemológicos desses temas, que devem ser relacionados à formação docente, de modo a promover não apenas o conhecimento, mas, especialmente, a utilização fundamentada dos pressupostos e questões epistemológicas que permeiam os conceitos.

É fundamental a compreensão de que os campos de conhecimento são resultado de disputas e vivências de poder, e, nesse sentido, cabe destacar as reflexões de Michel Foucault sobre a relação intrínseca entre saber e poder. De acordo com o pensador, precisamos dar atenção às formas pelas quais os discursos, os saberes e os objetos são construídos na sociedade, pois, ao fazer isso, temos a possibilidade de problematizar sobre o que foi construído como verdade ou como algo sobre o qual se deve calar. Em *História da sexualidade I* (1997), Foucault destaca que, a partir do século XVI, as sociedades modernas colocaram o sexo “em discurso”. Não houve interdito sobre o sexo a partir daí, ao contrário, instaurou-se “todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele” (FOUCAULT, 1997, p. 68). O que se viu foi uma larga dispersão dos aparelhos inventados para falar sobre sexo, saber e exercer controle sobre ele, discipliná-lo. Ainda segundo Foucault, a grande questão relacionada a tais investimentos discursivos está localizada no desejo de controle sobre o indivíduo e seu corpo. O “resultado” é que falamos de sexo, fazendo pose – como ironiza Foucault – e utilizamos o sexo para definir aquilo que consideramos “normal” ou desviante. E ainda: muitas vezes, nos negamos a falar sobre o assunto. Não vamos aqui nos alongar sobre os processos distintos que tornaram o sexo um tema tabu (infelizmente, num espaço textual é preciso fazer escolhas), mas, gostaríamos principalmente de dar foco a um ponto: nossa forma de lidar com e discutir sobre sexo e gênero tem relação direta com os modos disciplinadores e interditos pelos quais esses temas têm sido vivenciados em nossa sociedade.

A crítica à forma disciplinadora e interdita de tematizar o sexo e as questões relacionadas ao tema – como se sabe – é uma das questões mais caras aos movimentos feministas. Esse movimento tem, sistematicamente, produzido questionamentos e reflexões sobre a necessidade de desconstruir modelos únicos de verdade e os conceitos hierarquizantes e polarizados sobre os corpos das mulheres (e também dos homens). Tal demanda coloca-se, justamente, para que outras políticas sejam possíveis aos sujeitos e seus corpos e que estes possam ser respeitados em suas diferenças. Em um texto que discute epistemologia feminista, gênero e história, Margareth Rago (1998) afirma que a crítica feminista busca denunciar o caráter ideológico, racista e sexista dos modelos de racionalidade moderna, que, acordo com a historiadora, são incapazes de pensar as diferenças por conta das lógicas de suas categorias, fundamentadas em perspectivas únicas.

Pensar sexo, gênero e raça como política é uma questão fundamental e irrenunciável na formação docente. Assim como o é pensar a nossa própria postura perante tais temas. Todos(as) nós devemos concordar sobre um fato: a atuação docente frente à questão do conhecimento e os modos de sua produção são determinantes para a nossa prática, afinal,

agimos a partir daquilo que pensamos. E, portanto, nada mais oportuno do que buscar para o campo de formação docente a discussão sobre os modos pelos quais os conhecimentos e as verdades sobre temas, como sexo, gênero e raça – entre outros – têm sido estabelecidos e mobilizados em nosso trabalho.

Nosso entendimento alinha-se, portanto, a uma realidade: as demandas docentes sobre os temas citados e as dificuldades em desnaturalizar questões. A escola foi (e em muitos casos ainda é) uma das instituições que atuaram no processo normatizador, apontado por Foucault como responsável por nossas visões reguladoras dos sujeitos e de seus corpos. E talvez por isso tenhamos dificuldade de pensar as diferenças no espaço escolar. E, se a escola uniformizou comportamentos, muitas vezes também atuou separando os universos “masculino” e “feminino”. O fato é que o modelo moderno e ocidental de ciência trouxe também sua marca para o processo de escolarização, fazendo com que as diferenças de comportamento e orientação sexual, por exemplo, não fossem respeitadas, mas, sim, contidas, corrigidas, normalizadas.

Quando elogiamos as meninas por seus cadernos bem organizados ou criticamos a violência dos meninos, estamos mobilizando estereótipos de gênero: a violência masculina e a organização feminina. Quando estranhamos um comportamento “feminino” em um aluno, estamos negando outras possibilidades de construção de gênero. Esses exemplos nos permitem perceber que nomeamos as representações de sexo e gênero tal como elas aparecem no modelo normativo do pensamento moderno ocidental. Porém, os debates feministas têm insistido que as diferenças precisam ser vivenciadas e respeitadas como possibilidades. Nossa formação precisa contemplar tal realidade, e para tanto é urgente que outras práticas discursivas sejam colocadas em evidência nos currículos. Outros saberes precisam ser construídos, e a ação docente pode contribuir muito nesse processo. Acreditamos que um investimento sistemático deve ser feito para evitar preconceitos, normatizações e todo tipo de ação que implique estabelecer modelos como certos ou errados, reificando, assim, os regimes de desigualdade nas escolas. E o investimento começaria em pensar sobre práticas problematizadoras das verdades, únicas e hegemônicas, construídas ao longo de tantos séculos sobre práticas de exercício de poder.

Considerações finais

Muito embora os relatos de observação dos campos de estágio de nossos(as) alunos(as) apontem para várias situações de desigualdade de gênero, sexuais, raciais, de classe etc., os(as) alunos(as) preferem – em sua maioria – desenvolver propostas de trabalho que passam longe da problematização dessas questões, quando muito se restringem ao trabalho com temas étnico-raciais. Acompanhamos essa dificuldade nos trabalhos desenvolvidos nos estágios curriculares e também nas atividades do Pibid. Os(as)

bolsistas Pibid, mesmo quando instigados(as), preferem desenvolver os trabalhos, explorando questões de classe e de raça. Uma das hipóteses, é claro, se refere à ampla divulgação das Leis nº 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008 e das disciplinas de história da África, que, desde a década de 1990, marcam presença nos currículos de formação docente. Outra incide sobre a própria formação docente dos(as) professores(as) supervisores(as) nas escolas, que preferem lidar com questões mais confortáveis e menos polêmicas do que sexo e gênero. Outra, ainda, diz respeito à forma como encaminhamos a discussão no âmbito dos cursos de licenciatura: como temas transversais, disciplinas optativas que se estabelecem no currículo como complementares, auxiliares etc. Dessa forma, os temas não são incorporados ao repertório de conteúdos válidos de história a ser ensinado nas escolas.

Essas questões reforçam a necessidade de se investir num currículo de formação de professores(as) capaz de contribuir para a promoção de relações pautadas firmemente no respeito às diferenças, sem se desvincular da capacidade dos sujeitos de resistir e lutar. Nas palavras de Rüsen (2009), professores(as) capazes de converter o ensino de história numa ferramenta cultural que contribua para a superação da dominação, do exclusivismo e da avaliação “desigual na conceitualização da identidade”.

Aqui, reside um problema importante: como subverter o ensino de história para que ele se converta nessa ferramenta? Para Rüsen (2006, p. 13), apesar de “sabermos alguma coisa sobre os padrões de significação que governam a experiência do passado humano e sua interpretação como história dotada de sentido”, sabemos muito pouco sobre a maneira como a história é percebida e os efeitos do ensino de história na sala de aula.

Chegamos à outra questão, igualmente irrenunciável, que se refere à necessidade de se superar a tradição à qual o saber histórico escolar está historicamente atrelado, que implica armadilhas em relação à história das mulheres, às relações de gênero, às sexualidades. A despeito da renovação do campo historiográfico, nas últimas décadas, que trouxe à cena os chamados “novos temas e problemas”, no âmbito da história escolar esses temas ainda são incorporados como apêndice da história geral, como quadros complementares ao conteúdo que “realmente importa”, ou seja, aqueles consagrados pela tradição nos currículos escolares (SILVA, 2007; 2010b). É claro que nos últimos anos, como resultado de lutas e negociações dos movimentos sociais, vários aspectos relativos a gênero, sexualidades, etnia e raça têm sido colocados na agenda pública, chegando às escolas como políticas de inclusão (SEFFNER, 2013). Mas, nos livros didáticos, esses assuntos ainda são incorporados em boxes, em textos complementares aos conteúdos (SILVA, 2007).

Cotidianamente, debatemos sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas em lidar com esses temas, diante das demandas sociais que lhes são apresentadas, de um lado, e das políticas de inclusão, de outro. Como profissionais que atuamos na formação de professores(as) de história, interessa-nos pensar como os cursos de licenciatura têm lido com uma formação que exige conhecimentos além da matriz disciplinar da área. Ou seja, a história escolar possui aproximações e distanciamentos com a ciência de referência

história. As finalidades da disciplina escolar, as bases epistemológicas da produção de conhecimento, a seleção de conteúdos, as discussões sobre as expectativas de aprendizagem, metodologias etc. estão, de modo geral, assentadas sobre uma dada matriz disciplinar historicamente construída. Mas e os conhecimentos sobre gênero e sexualidade? São temas interdisciplinares, transdisciplinares, formulados inicialmente como pauta de luta dos movimentos sociais. Esses temas não se reduzem ao âmbito acadêmico, não há uma ciência de referência única que subsidie a formulação de princípios, finalidades de abordá-los como conteúdos escolares. Esta é uma dificuldade entre tantas outras - subverter a própria construção dos conteúdos escolares de modo a deslocar o eixo puramente disciplinar da ciência de referência.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas, há avanços e acreditamos que iniciativas que problematizem os regimes de desigualdades sexuais e de gênero, no âmbito da formação inicial, possam contribuir para se perceber o lugar das práticas educativas na construção, hierarquização e reposicionamento dos papéis normativos na escolarização dos indivíduos. Perceber essas práticas e os mecanismos que as constituem é importante, para que possamos repensá-las e mudá-las.

Referências

- BARCA, Isabel. Investigação em educação histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de et al. (Orgs.). **Ensino de história**: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: EDFURN, 2008. p. 23-32.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Dossiê história em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, set.1989/fev.1990.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.
- _____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. 12. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 4. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Dossiê: educação histórica. **Educar em Revista**, n. especial, p.131-150, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons*: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 1, p. 219-246, jan./jul. 2007.

_____. Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. **Revista Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 1-22, jul./dez. 2010a.

_____. Atualizando a hidra? O estágio supervisionado e a formação inicial em história. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 131-156, abr. 2010b.

SILVA, Cristiani Bereta da; SILVA, Cintia Tuler. Formação docente em gênero e diversidade na escola. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009. p. 93-122.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em julho aprovado em setembro de 2013

Formation of history teachers *Gender equality and diversity*

ABSTRACT: This article reflects on initial teacher formation and opportunities for promoting less unequal relations in basic education, especially in issues of gender equality and sexual diversity. The reflections are based on our professional experience as history teachers in the teacher formation and on work initiatives to problematize inequality in schools.

Keywords: Teacher formation. Gender equality. Sexual diversity. Basic education.

La formation des professeurs d'histoire *Egalité de genre et diversité*

RÉSUMÉ: Cet article cherche à réfléchir sur la formation initiale des professeurs et les possibilités de permettre la promotion de relations moins inégales dans l'éducation basique, spécialement en ce qui concerne les questions d'égalité de genre et de diversité sexuelle. Ces réflexions sont guidées par nos expériences professionnelles comme professeurs d'histoire dans la formation des enseignants et par des initiatives de travail de problématisation de l'inégalité dans les écoles.

Mots-clés: Formation des enseignants. Egalité de genre. Diversité sexuelle. Education basique.

La formación docente en historia *Igualdad de género y diversidad*

RESUMEN: La propuesta de este artículo es reflexionar sobre la formación inicial docente y las posibilidades de capacitación para la promoción de relaciones menos desiguales en la educación básica, especialmente en las cuestiones de igualdad de género y diversidad sexual. Las reflexiones están pautadas en nuestras experiencias profesionales como profesoras de historia en la formación docente, y de iniciativas de trabajo para la problematización de la desigualdad en las escuelas.

Palabras clave: Formación docente. Igualdad de género. Diversidad sexual. Educación básica.