

**DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Diego Gomes Souza

Mestrando em Ensino de História (PROFHIST/UFF)

diegohistuff@gmail.com

Segundo o relatório anual do Grupo Gay da Bahia (GGB), a mais antiga organização do país de defesa dos direitos humanos de LGBTs, a cada 19 horas uma pessoa LGBT é assassinada ou se suicida no Brasil por conta da LGBTfobia (GGB, 2017). Já de acordo com a organização *Transgender Europe* (TGEU), entre janeiro de 2008 e julho de 2016, o Brasil matou ao menos 868 travestis e transexuais – o que o deixa isoladamente no topo do ranking de países com mais registros de homicídios de pessoas transgêneras. Isso equivale a 40% dos homicídios de transgêneros no mundo (BERREDO; LAGATA, 2016). Além disso, a expectativa de vida de travestis e transexuais no país é de 35 anos, o que corresponde à metade da média nacional (ANTUNES, 2013).

Tendo em vista essa conjuntura de crimes contra as minorias sexuais e a restrição da cidadania LGBT no Brasil, além da necessidade de fazer das aulas de história um “local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito” (BRASIL, 1998c, p. 69), apresentamos nas páginas que se seguem algumas considerações sobre a inclusão do tema transversal da diversidade sexual e de gênero nas aulas de história.

**Por que uma educação para a diversidade sexual e de gênero?**

Diversas pesquisas têm confirmado a persistência de atitudes homofóbicas e transfóbicas no ambiente escolar.<sup>1</sup> Esse panorama constitui, ao lado dos crimes contra as minorias sexuais e da legislação educacional no Brasil, um dos eixos justificadores da inclusão das temáticas de gênero e orientação sexual nos currículos escolares. Afirmar a posição da escola como espaço privilegiado de combate à LGBTfobia é, assim, uma estratégia fundamental na construção de uma educação democrática.

Outrossim, a importância da escola diante destas questões está relacionada ao caráter democrático de tal instituição, tanto no que se refere à democratização do acesso e às condições de permanência, quanto às relações que ali se estabelecem. A escola é uma forma fundamental de promoção da igualdade de direitos. Para que cumpra esta função, o respeito à diversidade sexual é ali imprescindível, caso contrário, ela instaura práticas discriminatórias e heteronormativas que excluem ou invisibilizam diferenças (ALTMANN, 2013, p. 77)

No entanto, o mais comum é que professores, coordenadores e diretores considerem essa pauta muito específica e particular, excluindo-a do currículo escolar e invisibilizando as concepções de mundo e sofrimentos pelos quais passam os alunos LGBTs. Mesmo quando o assunto acaba surgindo nas aulas, ele seria marcado pelos preconceitos e estereótipos típicos da LGBTfobia. Dessa forma, educadores e educadoras se somariam a diversos outros sujeitos sociais na condição de competentes “amoladores de facas”,<sup>2</sup> o que caracterizaria a sua omissão diante do tema da diversidade sexual como uma forma oculta de homofobia. Contudo, a adesão dos

---

<sup>1</sup> Em pesquisa de grande impacto realizada em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), constatou-se que a homofobia continua sendo um dos principais tipos de preconceito nas escolas. “*Homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis* são indicados como *peças que não se queria ter como colega de classe* por 19,3% dos alunos, sendo os jovens do EM [Ensino Médio] os que mais rejeitam essas pessoas. Existem diferenças na predisposição com os colegas quando separamos os alunos por sexo. (...) Enquanto 31,3% dos rapazes dizem não querer ter como colegas de classe *homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis*, baixa para 8% a proporção de meninas que assim se expressam” (ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFISSZ, 2015, p. 94).

<sup>2</sup> Conceito criado pelo psicólogo Luis Antônio Baptista que tenta esclarecer o fato de que a violência final (e por vezes fatal) exercida contra as minorias sexuais não tem em seus alvos diretos seus únicos responsáveis. Sujeitos da sociedade civil (famílias, mídia, governantes, artistas, igrejas, especialistas da área de saúde) são responsáveis por fazer circular uma série de discursos, textos, modos de viver e pensar repletos de ideias e valores homofóbicos que sujeitam gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros a uma condição de vulnerabilidade social e de risco de violência.

educadores a esse fenômeno social seria ainda mais grave tendo em vista o caráter educativo e formador para a cidadania do qual a escola está investida.

Esse cenário de exclusão apela para que o tema da diversidade sexual e de gênero seja incluído no currículo de formação de novas professoras e professores para que possam futuramente desenvolver estratégias de resistência ao currículo heteronormativo. A omissão e o silenciamento significam pactuar com a violência exercida contra estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. A escola deve ser também um espaço de formação de cidadania e respeito aos direitos humanos, assim as (os) docentes devem ser encorajadas a assumir sua responsabilidade no combate a todas as formas de preconceitos e discriminação que permeiam o espaço escolar. (DINIS, 2011, p. 48-49)

Essa ausência (ou distanciamento) do tema da diversidade sexual e de gênero é facilmente notada nas salas de aula. Como já indicado anteriormente, não faltam dados e justificativas que atestam a necessidade de que esse debate seja acolhido pelas escolas. É compreensível que muitos professores tenham receio em abordar esse conteúdo, seja por falta de preparação ou, principalmente, pelos desafios que um tema envolto por tantos preconceitos e tabus impõe. É preciso, assim, que, uma vez convencidos da importância da inclusão dessa discussão, os docentes tenham consciência de que não podem ser constrangidos por abordar esse tema, pois ele está previsto em diversas diretrizes e parâmetros curriculares.

Nesse sentido, temos apontado como uma das bases de justificação do trabalho pedagógico com essa temática a existência, desde os anos 1990, de um conjunto de legislações e documentos que preveem o debate acerca da homofobia e do combate aos preconceitos de gênero e orientação sexual no espaço escolar. Podemos destacar, por exemplo, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais o tema da Orientação Sexual integra um dos volumes dedicados aos Temas Transversais.<sup>3</sup> Além disso, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental quanto

---

<sup>3</sup> Apesar do título do volume ser ambíguo (a expressão Orientação Sexual é utilizada como sinônimo de Educação Sexual) e o debate específico sobre a diversidade sexual ser secundarizado em prol de uma abordagem biologizante do tema, é possível recorrer ao texto como referência no trabalho com a diversidade sexual e de gênero.

para o Ensino Médio sugerem a abordagem de temas contemporâneos (como sexualidade e gênero) e o combate a todas as formas de preconceito, inclusive aquelas baseadas em identidade de gênero e orientação sexual.<sup>4</sup>

Contudo, o que se observa é que mesmo com todo esse respaldo legal, muitos educadores preferem passar ao largo desse assunto, invisibilizando esses sujeitos, as opressões e a restrição de direitos de que são vítimas. Esse diagnóstico contribui na elaboração de argumentos que fundamentam o trabalho pedagógico com esse tema, com especial atenção ao aparato legal que o respalda, regulamenta e orienta. Por isso temos defendido que o conhecimento relativo à legislação educacional (saber legal ou jurídico) deve ser igualmente considerado integrante do saber docente, que, segundo Maurice Tardif (2002, p. 36), pode ser definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

### **Educação e diversidade sexual e de gênero**

Internacionalmente, o advento do debate acerca da diversidade sexual e de gênero no âmbito acadêmico, nos anos 1970, estaria relacionado aos efeitos do ativismo dos movimentos feministas e dos grupos gays e lésbicos que – ao confrontarem o machismo e a homofobia em sua militância social – denunciavam a exclusão desses assuntos nos currículos escolares e nos programas universitários. Tal pressão estaria na origem da constituição, em algumas universidades americanas, dos departamentos de Estudos da Mulher, de Estudos de Gênero e de Estudos Gays e Lésbicos.

---

<sup>4</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 1998a) afirmam, em seu artigo 16, que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos (...) a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” – e lista sexualidade e gênero entre eles. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b), também em seu artigo 16, determinam que “o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: (...) XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas”.

No Brasil, no entanto, essas questões estiveram inicialmente restritas às áreas da Sociologia, da Psicologia e da Crítica Literária, não encontrando eco nos estudos realizados nos departamentos de Educação. Uma importante inflexão nessa tendência ocorreu durante os anos 1990, quando alguns trabalhos começaram a se dedicar ao estudo da exclusão das minorias de gênero na história da educação a partir de uma inovação teórica: a aproximação com o pensamento pós-estruturalista e a perspectiva dos Estudos Culturais. Desde então, os estudos sobre gênero e sexualidade teriam encontrado um crescente interesse dos pesquisadores da área de Educação em diversas universidades brasileiras a partir de uma abordagem culturalista extremamente crítica do até então predominante paradigma biologizante (DINIS, 2008).

No âmbito escolar, no entanto, a escola, ainda na modernidade, já identificava na sexualidade um importante foco de atenção e intervenção, produzindo estratégias discursivas, transmitindo conhecimentos canônicos, impondo dispositivos institucionais e técnicas de governo de si e dos outros. A partir da análise histórica da trajetória dessa administração escolar da sexualidade é possível concluir que essa intervenção se deu de diferentes formas e com ênfases distintas, uma vez que a cada momento ou contexto histórico uma dada questão era encarada como um problema social. Assim sendo, o onanismo, as DSTs, a AIDS, a gravidez na adolescência e, mais recentemente, a diversidade sexual constituem diferentes focos de atenção que orientaram a atuação das instituições escolares e suas estratégias no tratamento dispensado ao dispositivo da sexualidade ao longo do tempo (ALTMANN, 2013). Essa análise pautada nos diferentes focos de intervenção que marcam a trajetória da educação sexual na escola é útil para delimitar mais precisamente os contornos de um trabalho de educação sexual voltado para o desenvolvimento de atividades relacionadas à diversidade sexual e de gênero na escola, a partir de uma abordagem sociocultural do dispositivo da sexualidade.

A educação sexual com foco na diversidade sexual seria, portanto, uma demanda relacionada à atualidade, decorrente mais precisamente da relação profícua entre movimentos sociais e a produção de conhecimento dentro e fora das universidades. Assim, se, em um primeiro momento, o movimento feminista teve um importante papel na consolidação dos Estudos de Gênero no âmbito acadêmico, atualmente os

movimentos sociais ligados aos direitos humanos e à defesa da cidadania das pessoas LGBT atuam em estreita relação com a produção de pesquisas sobre homofobia, diversidade sexual, estudos queer, etc. Essa constatação aponta a possibilidade de aproximação com movimentos e organizações dedicados à causa LGBT como forma de potencializar o trabalho com essa temática.

Para Helena Altmann (2013), a mudança do foco de intervenção da prevenção das DSTs, da AIDS e da gravidez para a diversidade sexual significou não só uma modificação de conteúdo como também da forma de se encarar a sexualidade no discurso escolar. Enquanto que o trabalho com a prevenção das DSTs e da gravidez precoce era abordado a partir de uma perspectiva negativa que focava nos malefícios dessas condições, o combate à homofobia adota estratégias positivas baseadas no respeito à diversidade sexual. A educação sexual realizada nas escolas se pautou historicamente numa perspectiva biológica da sexualidade. O que se observa nesse tipo de enfoque é a redução das relações sexuais à lógica reprodutiva, o que está muito distante da realidade de jovens e adultos da contemporaneidade e de uma concepção de sexualidade mais ampla que englobe outros condicionantes desse fenômeno humano: afeto, prazer, erotismo, sensualidade, comportamento, valores, cultura, etc. Ademais, pesquisas têm revelado os limites dessa abordagem relacionados à sua dificuldade em contemplar a diversidade sexual. A sexualidade acaba sendo abordada a partir da norma heterossexual, invisibilizando as relações homoafetivas e as identidades LGBTs.

A crítica às limitações dos enfoques tradicionais da biologia e da psicologia sobre a sexualidade humana nos revela a importância de que professores da área de humanidades assumam a responsabilidade de oferecer pontos de vista alternativos sobre esse fenômeno. No nosso caso, o da inclusão transversal do tema nas aulas de história, é importante contextualizar as formas como a homossexualidade foi, por exemplo, encarada ao longo do tempo nos mais diversos espaços. Outro modo de promover essa diversificação de abordagens é justamente o trabalho conceitual em torno da noção de identidade. Para isso, é primordial compreendermos que quando falamos sobre qualquer forma de pertencimento (classe, raça, gênero, orientação sexual, etc.) estamos nos referindo a relações entre sujeitos cujas identidades são continuamente construídas

culturalmente. A defesa desse enfoque sociocultural na abordagem da sexualidade nos parece, assim, um dos principais pontos demarcadores do tratamento desse tema pelas ciências humanas.

A delimitação dessa abordagem na área das humanidades exige, ainda, que se faça a distinção entre educação familiar e escolar. Não basta afirmar o status da escola enquanto instituição produtora de saberes originais e democratizadora do acesso ao conhecimento. É preciso, mais do que nunca, afirmar a especificidade dos conhecimentos escolares em todos os seus sentidos, inclusive no confronto com os saberes oriundos da formação familiar, e o direito de que os alunos tenham acesso às mais diversas modalidades de produção de conhecimento. Essa tomada de posição se torna ainda mais urgente na atualidade, tendo em vista a tramitação generalizada de projetos de lei que tentam cercear a liberdade de expressão e de cátedra dos professores tendo como um de seus objetivos a suposta preservação dos valores transmitidos pela educação familiar.<sup>5</sup>

Defendemos, juntamente com Paulo Knauss (2005), que os saberes escolares podem ser devidamente considerados uma iniciação científica. Nas aulas de história, por exemplo, o recurso ao processo de produção do conhecimento científico pode ajudar na compreensão, por parte dos alunos, da diversidade não só dos tipos de modelos explicativos, como também da própria ciência. Consideramos essa iniciativa essencial no confronto com o senso comum, especialmente em temáticas relacionadas a processos de exclusão, desigualdade e discriminação. Isso ocorre particularmente nas atividades relativas à diversidade sexual – um tema envolto em polêmicas, tabus, mal-entendidos e desinformações –, sendo preciso garantir aos estudantes o contato com as múltiplas áreas científicas que se debruçam sobre esse fenômeno: psicologia, medicina, genética, sociologia, antropologia, história, etc. É justamente a natureza multidisciplinar dessa temática que nos desafia a pensar em formas alternativas de ensino que possibilitem

---

<sup>5</sup> Referimo-nos, aqui, ao conjunto de projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional e em diversas casas legislativas municipais e estaduais pelo Brasil que se baseiam nas ideias do movimento Escola sem Partido, criado por Miguel Nagib em 2004. O professor Fernando Penna tem se dedicado ao estudo dessas iniciativas e destaca que as propostas apresentadas por esses projetos “constituem uma ameaça a qualquer projeto educacional de caráter emancipador que dialogue com os alunos e a realidade nas quais eles estão inseridos” (PENNA, 2017, p. 43).

tornar as aulas de história um instrumento de educação para a diversidade sexual e de gênero.

### **Diversidade sexual e de gênero na perspectiva do ensino de história**

A diversidade sexual e de gênero não costuma ser um tema comumente contemplado no ensino de história, tampouco é constituinte de conteúdos convencionais do currículo dessa disciplina. Essa ausência por si só já representa um obstáculo significativo, pois demanda uma grande mobilização por parte dos professores que se dispõem a trabalhar com o assunto.<sup>6</sup> Por outro lado, a tentativa de adequar os conteúdos tradicionais à perspectiva da diversidade sexual e de gênero esbarra nos entraves do paradigma compartimentado do saber da estrutura escolar. Levando em consideração essas dificuldades, nos parece que esse tipo de iniciativa encontra meios mais propícios de execução em abordagens alternativas a esse modelo rigidamente disciplinar, como aquelas que se referenciam na proposta da transversalidade.

Essa não é, aliás, uma realidade apenas da história escolar. Das Ciências à Literatura, da Sociologia à Geografia, da Educação Física às Artes: falar sobre corpo, sexualidade e papéis de gênero ultrapassa qualquer fronteira disciplinar no ambiente da escola. Isso se comprova pelo fato da área de Orientação Sexual (expressão utilizada no sentido de educação sexual) integrar, como já mencionado, o conjunto dos temas transversais dos PCNs.<sup>7</sup> Essa série de documentos tem como seu eixo vertebrador o conceito de cidadania. Nesse sentido, o compromisso com uma educação cidadã é assumido tanto do ponto de vista de uma educação de valores comprometidos com essa perspectiva, quanto de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de habilidades

---

<sup>6</sup> Essa constatação vai de encontro à hipótese de que os professores nunca agiriam sozinhos no processo de mediação didática, uma vez que haveria uma transposição externa realizada na noosfera (agências governamentais, autores de livros didáticos, formuladores de currículos) que necessariamente se anteciparia à transposição interna operada pelos professores em sua atividade docente. Como se observa, o trabalho com a diversidade sexual e de gênero demonstra a magnitude que a participação ativa dos professores nos processos de mediação didática pode alcançar.

<sup>7</sup> Além da Orientação Sexual, integram o conjunto de temas transversais nos PCNs a Ética, a Pluralidade Cultural, o Meio Ambiente, a Saúde e o Trabalho e Consumo.

e competências necessárias para uma efetiva e consciente participação social dos educandos. Uma educação para a cidadania exige ainda que questões sociais pertencentes à realidade dos alunos sejam integradas ao processo de ensino-aprendizagem e às áreas convencionais, com o objetivo de promover uma relação próxima entre teoria e prática (BRASIL, 1998d, p. 25).

A metodologia proposta para integrar essa dimensão da realidade social aos currículos é justamente a dos temas transversais, definidos como questões sociais eleitas para o trabalho escolar por seu potencial pedagógico na construção da cidadania e da democracia e por envolverem diversos aspectos da vida social. Assim, os temas transversais teriam uma natureza distinta das áreas convencionais, disciplinares. Enquanto processos vividos intensamente pelos mais diversos grupos sociais e que integram múltiplas dimensões do cotidiano, esses temas atravessam as diversas áreas do conhecimento. Levando em conta essas características, é mais do que razoável considerar “a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas” (BRASIL, 1998d, p. 25-27).

A definição da transversalidade encontra uma dificuldade na sua confrontação com três outras abordagens metodológicas e pedagógicas comumente confundidas entre si: a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 106) nos ajuda a diferenciar essas perspectivas.

Multidisciplinaridade é a forma mais tradicional de organização de conteúdos. Os conhecimentos são apresentados e trabalhados por disciplinas independentes umas das outras. O grupo de multidisciplinas dispõe uma série de conteúdos, sem explicitar as relações existentes entre eles. A soma dos conteúdos multidisciplinares forma o ‘todo’ ensinado nas escolas. A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples fusão ou justaposição, mas uma ‘interpenetração’ de conceitos, dados, metodologias.

A transdisciplinaridade, por sua vez, seria a mais radical dessas concepções. Diante da fragmentação do conhecimento produzida e reproduzida pela organização social e educacional, ela propõe a rearticulação dos saberes compartimentados e a superação do processo de atomização do saber (SANTOS, 2008). Isso pode ser entendido, inclusive, como uma nova proposta de escolarização na qual a divisão tradicional em disciplinas é abandonada em prol de um modelo considerado mais integrador dos diversos ramos de conhecimento.

Já a transversalidade se diferenciaria dessas três abordagens epistemológicas básicas devido à sua dimensão didática mais acentuada.<sup>8</sup> Ela representaria uma possibilidade de estabelecer uma conexão real entre teoria e prática ao proporcionar uma aproximação entre o aprendizado convencional de saberes sistematizados (“aprender sobre a realidade”) e a realidade social vivida pelos estudantes (“aprender na realidade e da realidade”). A abordagem transversal teria, assim, uma vantagem bastante prática: a de concretizar essas aspirações educativas na estrutura da organização curricular de forma contínua e integrada (BRASIL, 1998d, p. 30).

Nesse sentido, um dos grandes desafios a se enfrentar é justamente a tentativa de encontrar interseções e relações possíveis entre a área de ensino de história (extremamente disciplinar) e os estudos em torno do tema da transversalidade. Assim, sempre é importante reafirmar que a abordagem transversal (diferentemente de certas propostas transdisciplinares) não determina a extinção ou a criação de disciplinas, nem o deslocamento das matérias curriculares. O que ela propõe, na acertada elaboração de José Alves de Freitas Neto (2012, p. 62), é a consideração das “disciplinas como meios e a transversalidade como fim”. Ao preconizar o trabalho com temas que ultrapassam as diversas áreas disciplinares, a perspectiva transversal propõe uma nova concepção do caráter e da natureza das disciplinas escolares. Ao invés de perseguirem apenas os seus

---

<sup>8</sup> Apesar de suas aproximações, os PCNs fazem questão de diferenciar a abordagem interdisciplinar da transversal: a primeira estaria relacionada a uma perspectiva epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a segunda diria respeito fundamentalmente à dimensão da didática (BRASIL, 1998d, p. 30). Discordamos dessa distinção por considerarmos que a perspectiva transversal carrega igualmente uma dimensão epistemológica incontornável que tem impactos significativos na produção do conhecimento escolar.

objetivos específicos, as diferentes disciplinas assumiriam a qualidade de meios de realização de objetivos expressos pelos temas transversais selecionados para o trabalho pedagógico.

Deve-se buscar uma transformação pedagógica onde o papel do professor supere a compreensão e prática sobre sua disciplina, abrangendo uma reflexão sobre os conteúdos e valores a ele associados, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos alunos. Ou seja, com base nos temas transversais propostos e na necessidade de cada realidade escolar, o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade do aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender” (NETO, 2003, p. 62).

O tratamento pedagógico da temática da diversidade sexual e de gênero numa perspectiva transversal nos permite, ainda, estabelecer uma relação direta com um traço característico do ensino de história, a saber, o contato com as questões suscitadas pelo tempo presente. Os saberes históricos escolares apresentam uma permeabilidade muito grande aos debates contemporâneos e às pautas mais destacadas da agenda pública. Ana Maria Monteiro (2015, p. 168) salienta esse aspecto reafirmando a centralidade da temporalidade no ensino de história, especialmente a questão do tempo presente:

Por um lado, os professores ensinam História no tempo presente, a partir de demandas emergentes que estão registradas nas diretrizes e propostas curriculares vigentes, exames vestibulares, avaliações sistêmicas, questionamentos dos alunos, tradições escolares, e que emergem dos debates políticos da sociedade na qual estão inseridos. Produzem o currículo ao articular os vários saberes que eles e seus alunos dominam com referências culturais que circulam no contexto em pauta e os fluxos do conhecimento científico – conteúdos que são mobilizados a partir de sua interpelação.

Nesse mesmo sentido, ao investigar as operações historiográficas escolares enquanto atividades com ampla inserção no mundo público, Fernando Penna e Renata da Silva (2016, p. 205) defendem que o ensino de história não se esgota no trabalho com os conteúdos do currículo mínimo, mas busca a ampliação do seu horizonte

educativo a partir da incorporação do debate de “questões socialmente vivas”. Para esses autores, a problematização dessas questões não só é constituinte do processo de ensino da história escolar, como também representa a principal tarefa da educação: inserir os alunos no mundo público. Por atingir a maior parte da população através da educação básica, nas escolas públicas principalmente, a operação historiográfica dos professores estabelece processos importantes de inserção no espaço público, mobilizando a significação histórica como meio de interpretação e transformação social. Pode-se, assim, afirmar que a atividade docente é responsável pelo “estabelecimento de reflexões com o estudante sobre nosso papel no processo histórico e das capacidades de atuar no contexto em que estamos imersos” (FERREIRA; PENNA, 2018, p. 114).

A preocupação com a utilidade do conhecimento histórico presente no trabalho com a diversidade sexual e de gênero aponta para novas possibilidades de justificação social da pesquisa escolar e acadêmica através de parcerias com a sociedade civil (movimentos, comunidades e grupos sociais) e com o poder público como meio de garantir o acesso a direitos e reparações. No Brasil, o objetivo de educar cidadãos conscientes e críticos está presente na maioria das propostas curriculares de história para o ensino básico. Assim, o ensino de história se apresenta como um espaço-tempo extremamente propício para promover práticas sociais que tornam o passado útil para o presente por meio do trabalho com questões relevantes para a educação democrática e cidadã (MAGALHÃES, 2003).

### **À guisa de conclusão**

Embora respaldada por uma série de documentos da legislação educacional que regulamenta os mais diversos sistemas de ensino no país, a educação para a diversidade sexual e de gênero continua sendo uma seara pouco visitada nas escolas. Isso se deve não só à falta de formação dos professores em relação ao tema, mas principalmente à resistência social que essa questão ainda enfrenta. Nesse sentido, a escolha de se trabalhar com essa temática continua sendo essencialmente um ato político por parte dos

professores que se dispõem a essa empreitada, uma vez que se assume a iniciativa de trazer esse debate para a agenda escolar, tensionando o currículo e enfrentando, dentro e fora da escola, as consequências dessa opção. Acolher esse compromisso exige, ainda, do docente uma ampla preparação que envolve dominar a legislação acerca da temática, conhecer minimamente a bibliografia e as pesquisas sobre sexualidade humana, LGBTfobia e restrição de direitos da comunidade LGBT, além de muita sensibilidade na condução de atividades acerca de um assunto que envolve muitas polêmicas, tabus e resistências.

O tema da diversidade sexual e de gênero, do combate à homofobia e da ampliação da cidadania LGBT apresenta-se, desse modo, como um relevante desafio para o ensino de história. Propor esse debate no ambiente escolar, tornando-o uma perspectiva legítima de elaboração curricular, permite que se confronte o currículo prescritivo da disciplina com narrativas históricas de grupos sociais até então invisibilizados. Iniciativas nesse sentido são fundamentais no desenvolvimento de experiências com vistas a “identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos” (BRASIL, 1998d, p. 311), tornando possível fazer da escola um espaço verdadeiramente formador para a cidadania e a diversidade.

### **Referências bibliográficas**

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M; WAISELFISZ, J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 13, abril, 2013.

ANTUNES, Pedro Paulo Sammarco. *Travestis envelhecem?* São Paulo: Annablume, 2013.

BERREDO, L; LAGATA, C. *TMM Annual Report 2016*. TvT Publication Series, Vol.14, Transgender Europe (TGEU), 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CEB no 3/1998. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, Brasília: MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, Brasília: MEC/SEF, 1998d.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 29, p. 477-492, 2008.

\_\_\_\_\_. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista* (Impresso), v. 39, p. 39-50, 2011.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida; PENNA, Fernando. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente a BNCC e ao ESP. IN: ALMEIDA, Juniele Almeida de; MENESES, Sônia (Orgs.). *História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FONSECA, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.

GRUPO GAY DA BAHIA – GGB. *Mortes Violentas de LGBT no Brasil*. Relatório 2017.

KNAUSS, P. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de historia. *Cadernos CEDES*. Campinas, vol.25, n.67, p. 279-295, set/dez 2005.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. Aulas de História: questões no/do tempo presente. *Educar em Revista*. UFPR, n.58, out-dez 2015, pp.165-182.

NETO, João Alves de Freitas. A transversalidade e a renovação no ensino de história. IN: Karnal, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2012.

**ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019**

PENNA, Fernando. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. IN: MONTEIRO, Ana Maria et al. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2017.

\_\_\_\_\_; SILVA, Renata. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. IN: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.28

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p.71-83.

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