

Escola, sexualidade e família: buscando caminhos através da educação histórica

Sérgio da Silva Machado Junior¹

INTRODUÇÃO

Por meio de observações empíricas entre alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental efetuado em uma escola da rede municipal da cidade de Primavera do Leste – MT, foram percebidas situações de preconceitos homofóbicos, cristalizações de modelos de famílias e papéis de gênero. Observações junto às equipes de saúde dos PSFs (Postos de Saúde da Família), no mesmo bairro da escola e regiões vizinhas, frequentados pelo mesmo público alvo da escola, demonstraram apresentar desdobramentos negativos nas vidas dessas pessoas. Desdobramentos estes com fortes indícios de relações de continuidade, causa e efeito dessas respectivas percepções de mundo. Comportamentos e queixas nos consultórios médicos ligados à saúde, planejamento e convívio familiar, consumo de drogas e violência pelo mesmo público da escola, apontam para a necessidade de iniciativas de desconstrução de preconceitos ligados a um modelo binário, heterocêntrico e patriarcal da sociedade. Este, cristaliza os gêneros, engessa seus papéis e oprime o feminino ou qualquer um que renuncie aos papéis de masculinidade e feminilidade estabelecidos tradicionalmente como certos e naturais. Os discursos dessa naturalização provêm de diversos polos de poder espalhados pelo ambiente de convívio dessas pessoas. São discursos que reproduzem práticas de dominação por gerações e encontram solo fértil nos membros mais novos que almejam enquadrar-se e serem respeitados em seus meios sociais.

Percebe-se aqui a escola local como importante meio de observação de comportamentos entre jovens e adolescentes e intervenção para iniciativas de desmonte de preconceitos. Pretende-se, na sala de aula, a conscientização dos alunos para a desnaturalização dos gêneros e o desenvolvimento da compreensão pelos mesmos dos processos históricos sociais que estabelecem os papéis do homem e da mulher na sociedade em que vivem. Dentre os motivos da escolha da escola como campo de ação, estão a concentração do público almejado no mesmo espaço, seu

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

potencial de ser um poderoso ponto de produções de discursos e troca de experiências e ideias entre alunos e professores.

A observação dos alunos constituiu-se, até ao momento, de olhares empíricos no cotidiano em sala de aula, conversas com os mesmos e interpretações de seus comportamentos no grupo. Também foi aplicado um questionário numa das turmas do 9º ano para sondar de forma mais objetiva essas percepções de gênero. As respostas desse questionário serão discutidas mais à frente, porém, cabe salientar neste momento, que, apesar da pequena amostragem devido ao estágio inicial da pesquisa, foram identificados fatores recorrentes que merecem atenção, como a ideia do modelo tradicional de família como natural, certo e almejado. Duas empreitadas encabeçam a lista de prioridades da continuidade desta pesquisa: em primeiro lugar, a identificação de discursos influentes nestes jovens e adolescentes e respectivos polos de poder responsáveis por sua produção. Esta busca terá como ponto de partida os próprios sujeitos (alunos) envolvidos no processo. Num primeiro momento, sondagem com entrevistas e conversas. Posteriormente, a identificação e classificação desses discursos para a elaboração de um planejamento de desconstrução com ênfase no significado para os alunos. Usando a disciplina história, pretende-se, através de atividades orientadas para os próprios alunos, a identificação desses polos de poder e historicização dos processos de construção dos discursos.

A CIDADE DE PRIMAVERA DO LESTE

Localizada a 250 km da capital Cuiabá, a cidade de Primavera do Leste tem a sua economia baseada no agronegócio de soja e algodão. O projeto de fundação e implantação da cidade foi colocado em execução em 1979 e esta foi emancipada para a categoria de município em 1985. O seu rápido desenvolvimento econômico, solo fértil e clima atraíram muitos imigrantes da região sul que hoje tem presença marcante tanto na economia como na cultura da cidade (CERUTTI, 2004, p. 12-25). O centro comercial do município é diversificado e conta com lojas e empresas que, em geral, atendem bem às demandas locais. Destacam-se lojas de máquinas e equipamentos agrícolas e de auto peças. Grife de roupas, calçados, decoração de interior e móveis destinados à classe média e local. Opções de entretenimento e lazer são diversas podendo destacar-se o cinema, teatro, praças, clubes, lagoas, bares e restaurantes, disponíveis em diversos pontos da cidade. Com trânsito tranquilo, conta com serviços públicos como escolas, hospitais, corpo de

bombeiros, água encanada, esgoto, iluminação pública e coleta regular de lixo. A cidade possui uma universidade particular e alguns polos e pós-graduação à distância. Os bairros de classe média são limpos, organizados e pavimentados, contando com iluminação pública, telefone, fácil acesso à internet banda larga, esgoto e casas com arquitetura planejada que formam um ambiente residencial de aparência tranquila, agradável e desejável. Primavera do Leste foi tema inclusive de uma reportagem recente no programa Globo Repórter (REDE GLOBO, 2013), sobre cidades no interior do Brasil com boa qualidade de vida.

A propaganda de prosperidade e qualidade de vida parecem tentar esconder um lado de desigualdade social, miséria e violência que, a cada ano, tem aumentado em Primavera do Leste. Até mesmo em reportagens sobre a crescente violência na cidade, destaca-se a prosperidade como principal motivo do fato. Com o título “Prosperidade aumenta índices de violência em Primavera do Leste”, a reportagem de abril de 2013 do site Rede News, denuncia a preocupação das autoridades locais e da população com o aumento da criminalidade. Com cerca de 70 mil habitantes e 10 municípios, o efetivo da polícia militar local era de apenas 17 homens na data da reportagem, o que está muito longe de ser suficiente.

Existem, todavia, quatro principais bairros que concentram a população de baixa renda na cidade: São José, São Cristóvão, Primavera III e Novo Horizonte. A Escola pública tratada neste artigo pertence à rede municipal e atende ao bairro Novo Horizonte. Nestes bairros reside a população de baixa renda que trabalha nas lojas e empresas do centro comercial ou funcionários de fazendas e indústrias locais. Deslocam-se em média sete quilômetros para chegar aos seus trabalhos, contando com transporte público de má qualidade ou meios próprios. Existe apenas uma empresa de ônibus que não serve adequadamente a estas populações devido aos intervalos entre um ônibus e outro, que são em torno de uma hora. O serviço de moto táxi é bastante utilizado, sendo este, o meio de transporte público predominante na cidade. Os funcionários e alunos das escolas públicas contam com ônibus públicos gratuitos, porém, grande parte dos moradores destes bairros utiliza suas próprias motos e bicicletas como meio de transporte. Nestes bairros existe pavimentação, luz elétrica, telefone e demais serviços como nos bairros de classe média. A arquitetura é modesta e composta por casas inacabadas onde se mostram os tijolos e o reboco que está para ser terminado. O ano de 2013 foi especialmente preocupante ao apresentar um crescimento significativo da violência. A escola é mais que apenas local de ensino, é uma referência social, ponto de encontro, lugar de conhecer pessoas. Às 11 da manhã e às 17:00 h, na hora da saída, rapazes mais velhos com seus 17 ou 20 anos, ficam de prontidão nos portões para abordar as

alunas que se sentem envaidecidas ao despertar o interesse desses “homens já formados” que “até têm motos”. Assim, começam muitos relacionamentos segundo as regras deles e construindo-se sobre seus valores e experiências. Valores estes, que, em grande parte, formam-se pela influência de discursos heterocêntricos, binários e machistas que circulam entre esses jovens e adolescentes.

O QUESTIONÁRIO APLICADO

O questionário foi aplicado numa turma do 9º ano com alunos de idades entre 13 e 15 anos. Responderam ao questionário 18 adolescentes, 6 meninos e 12 meninas. As perguntas feitas foram as seguintes:

1) Quantas pessoas formam sua família? (Vínculo de parentesco, sexo e idade de cada pessoa)

2) Você sonha formar uma outra família? Como seria?

3) Você conhece alguma família homoafetiva? Qual sua opinião sobre?

4) O “traído” em uma relação deve fazer alguma coisa a respeito? Explique:

5) Você se considera

Heterossexual () Homossexual () outro () o quê?

6) Tem amigos homossexuais?

8) O que é preconceito homofóbico?

9) Você considera ter algum preconceito sexual?

Num resumo parcial de informações coletadas nas respostas desse questionário, foram identificados os seguintes elementos: entre os meninos, dos seis pesquisados, dois responderam que não pretendem constituir uma família. Os outros aspiram pelo modelo tradicional. Nenhum relatou conhecer alguma família homoafetiva, porém, cinco disseram não ter quaisquer tipos de preconceitos. O garoto “M2” diz não conhecer e “acha estranho”. Um dos meninos se identificou como bissexual. Cinco disseram ter amigos ou parentes homossexuais, porém, limitaram-se à resposta curta “sim”. Quando indagados sobre o que é preconceito homofóbico, quatro responderam algo como “quem não gosta de gays”. Apenas um usou também a expressão “lésbica” em conjunto com “gay”. Um respondeu “pessoa que não aceita pessoas que come do mesmo sexo”. Quando perguntados se achavam ter algum preconceito homofóbico, todos responderam que não e complementaram com algo como “cada um é dono de sua vida”. O garoto “M4” respondeu “Não, na minha opinião é chato você tá em um lugar com sua família e ter um casal bissexual se beijando”.

No grupo das meninas, na pergunta sobre a pretensão de constituir uma família, 10 responderam que sim e pretendem o modelo tradicional com a especificação clara de um casal de filhos. Uma não sonha em constituir família. Apenas uma, “F1”, respondeu que “sim, depois dos meus estudos e faculdade”. Ao responderem se conheciam alguma família homoafetiva, quatro responderam que sim e, dessas quatro, uma alegou achar errado, porém, sem autoridade para julgar. Outra tem um casal de amigas com filho adotado e diz não ter preconceito. Das que dizem não conhecer, três alegaram “ser contra a vontade de Deus tal modelo de família” e uma disse ser “desrespeitoso para os filhos ou para as pessoas”. Todas as outras disseram que não conhecem e três justificaram não ter preconceito algum. Sobre a orientação sexual, três relataram ser bissexuais e nenhuma homossexual. As respostas sobre “o que é preconceito homossexual” foram mais complexas por parte das meninas. São recorrentes os termos “gays” e “lésbicas” e expressões como “pessoas que não aceitam ou respeitam o desejo de outras.” Sobre a pergunta se tinham algum preconceito homofóbico, apenas uma respondeu que “sim” e alegou motivos religiosos.

O ALUNO COMO SUJEITO CONSTITUÍDO NOS DISCURSOS DE PODER

O aprendizado proposto em sala de aula deve possuir significado para o sujeito aluno, caso contrário, tratar-se-á de mera memorização ou obrigação sem sentido para cumprimento do

currículo escolar e obtenção de notas. A partir desta premissa, sugere-se intervenções no programa da disciplina história que levem em conta as realidades desses alunos. Pretende-se o envolvimento destes sujeitos com a disciplina história de tal forma que compreendam que suas percepções de mundo, mais especificamente de gênero, foram de alguma forma construídas culturalmente no tempo. Almeja-se, nesses alunos, despertar compreensão de que a naturalização dos papéis de gênero ocorre por discursos que são produzidos por múltiplos polos de poder. Desta forma, deve ser admitida uma flexibilidade no conteúdo da disciplina que venha atender a necessidade de criar significados relevantes para os alunos.

Outro aspecto importante é que este planejamento deve ser, em si mesmo, flexível e dinâmico em seu conteúdo para atender aos diferentes sujeitos que passam pela escola durante o curso. Sobre a importância de analisar os discursos, suas produções envoltas em relações de poder e sua importância na constituição de objetos e sujeitos, recorreremos aos estudos de Foucault. Tanto os discursos como objetos e sujeitos, no pensamento de Foucault, constroem-se a partir de relações de poder. Pensando inicialmente na constituição do sujeito em Foucault, encontramos sua formação baseada em discursos frutos destas relações que emanam de diversas instâncias diferentes e produzem discursos atuantes na construção deste indivíduo que terá uma denominação, classificação, papel ou posição dentro desses discursos. Porém, esta via de constituição de poderes e discursos não é de mão única e está repleta de polos de micropoderes, consequentemente, também produtores de discursos. Alguns discursos simplesmente reproduzem ou complementam instâncias disciplinares detentoras legitimadas das “verdades” sobre uma determinada área, outras, criarão discursos em oposição (total ou parcial) a estas. Neste ponto, cabe determo-nos um pouco mais sobre o significado de poder no pensamento de Foucault. Ele concebe a própria criação e ordenação dos objetos pelas relações de força entre os discursos. Ao analisar os discursos sobre a “loucura”, explica como sua unidade dissocia-se da preexistência do objeto “loucura” e vincula-se muito mais a uma ordenação de signos e objetos através de regras convenientes ao polo de poder “psiquiatria” ou “medicina”, ou seja, os objetos não preexistem ao discurso, mas são fundados por ele (FOUCAULT, 2008, p. 37).

Na “Ordem do Discurso”, (FOUCAULT,2013) elucidada estes procedimentos de “controle e delimitação do discurso” ampliam a noção de “poder” ao desejo que um determinado grupo ou instância tem (e/ou deseja ter) sobre os discursos de uma determinada área. Deter as “verdades” sobre um determinado campo de saber, disciplina ou ciência, significa “poder”. Neste ponto, o conceito de “autor” para Foucault vai além de um sujeito ou organização ou instância que assume-

se ou antes era entendida (fora da análise foucaultiana) como tal, antes, abarca o conjunto de relações que, conscientemente ou não, internas ou externas, posicionaram, reordenaram e constituíram signos e objetos de forma a atuar na construção do discurso. Para ilustrar o pensamento, (FOUCAULT, 2013) usa o exemplo das “sociedades do discurso”, onde faz uma correspondência com os sistemas de apropriação que constroem, filtram, delimitam e constroem (“sistemas complexos de restrição”) eventuais discursos inseridos em seus espectros de domínio.

A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar pelo nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo , da interrogação, da recitação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo enunciados); define gestos, os comportamentos, as circunstâncias , e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (FOUCAULT, 2013, p. 38-39).

É fundamental ressaltar que esse poder é multipolar e dinâmico. Multipolar por que provém de todas as partes, e dinâmico por que seu posicionamento, influência e existência dependem da iteração com outros discursos provindos de outros lugares. Apesar das instâncias detentoras de discursos como o Estado, a medicina, o direito, a educação, etc., reivindicarem o controle discursivo em seus respectivos domínios, tanto seus enunciados como os discursos serão confrontados com outros produzidos por outras instâncias não legitimadas “oficialmente”. Um exemplo de legitimador dessas instâncias pode ser o Estado. Neste ponto, deve-se ter cautela para não induzir-se a dualismos simplórios de disputas de poder fixados pelas denominações clássicas dessas instâncias como, por exemplo: Estado *versus* povo, burguesia *versus* proletariado, etc. Visto que, dentro de cada uma delas acontecem as relações de poder que transcendem seus próprios rótulos institucionais. Ainda sobre as concepções foucaultianas de poder, (SILVEIRA, 2005, p. 43) explica “[...]é problemático buscar em Foucault uma *teoria geral do poder*. Ao invés de teoria, o melhor termo a ser utilizado é *analítica do poder*. [...]”. O uso desse termo justifica-se, segundo Silveira (2005-44), pelos deslocamentos de Foucault na discussão do tema nas diversas fases de sua obra. O tema *poder* é abordado nos livros *Vigiar e punir* (1987), *História da Sexualidade: a vontade de saber* (1988), na coletânea de entrevistas e textos denominada *Microfísica do poder* (1979) e em uma série de conferências que fez na PUC-RJ em 1973, denominada *A verdade e as formas jurídicas*. (BARROS, 2004, p. 144) analisa como, em Foucault, as relações de poder atuam nas construções de sistemas de pensamento que se constituirão em discursos. Ressalta ainda que “a

ideia de que esse poder está por toda a parte, inclusive sob a forma de micropoderes [...]”, amplia muito o universo de pesquisa para os historiadores ao demandar todo um universo de fontes. Estas relações de poder devem ser buscadas nos lugares mais imprevisíveis e exteriores às formalizações “congeladas pelo aparato estatal”. Iterações sociais estas que podem ser estudadas em discursos que aparecem em casos amorosos, sexualidade de indivíduos, vivências no seio da família, etc. Foucault buscará as relações de poder em todos os tipos de discursos, desde os registros sobre as memórias de um louco, como na célebre obra *Eu, Perre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*.(1973) [GRAAL, 1977], onde dá voz ao discurso de um parricida até “diários de registros criminais, ordens de prisão, relatórios médicos, sem desprezar tratados políticos e científicos [...] examinados agora como focos onde podem ser percebidas as relações de poder”, (BARROS ,2004). O sujeito em Foucault é umbilicalmente ligado às relações de poder que atuarão em sua constituição. Segundo Fernandes (2012), estas relações “são sutis, múltiplas, em diversos níveis[...]”. O poder é inerente às relações humanas e apresenta-se em micro instâncias e nos aspectos mais corriqueiros do dia a dia. Estes poderes existem tanto do lado dos dominantes como dos dominados. No texto intitulado “O Sujeito e o poder”, (FOUCAULT, 1995, p. 231) explica que o objetivo de seus estudos (nos últimos vinte anos) até então não foi o estudo do poder em si mesmo, e sim, criar uma história de como os seres humanos tornaram-se sujeitos e, para isso, parte para a objetivação destes modos. Uma das formas de constituição dos indivíduos em sujeitos seria através da identificação e oposição (FOUCAULT, 1995, p. 234) aos poderes “maiores” na sociedade, expressos em discursos, que buscam docilizar o indivíduo de forma a torná-lo produtivo ou portador de posturas e condutas desejáveis. Foucault chama estas oposições de lutas autoritárias, transcendentais e transversais aos tradicionais conceitos de lutas de classe, Estado, país, gênero, etc. O mapeamento destes campos de batalhas acaba por demandar um esforço maior na percepção das particularidades além dos rótulos, posições e lugares estabelecidos aos sujeitos envolvidos, até pelo motivo das definições, apropriações e controle desses rótulos (estabelecidos nos discursos) serem, muitas vezes, os próprios motivos da peleja. Estas lutas transversais não limitam-se a uma forma política ou econômica, antes objetivam combater os efeitos do poder que, aos sujeitos, lhe são mais percebidos/sentidos como mais próximos. Neste espectro de lutas, a medicina acaba tendo destaque pelos seus discursos autoritários sobre os corpos das pessoas. Estas lutas são contra o “governo da individualidade” (FOUCAULT, 1995, p. 235), contra o privilégio do saber e aos papéis deformados e mistificados impostos às pessoas. Enfim, estas lutas giram em torno da busca de uma identidade, “de quem somos nós” e recusam os rótulos impostos pelas instâncias de poder que tentam

determinar quem somos. Nesta luta, existe a formação de poder que aplicar-se-á à vida comum do indivíduo, à sua identidade a ser reconhecida pelos outros. Esta forma de poder faz dos indivíduos sujeitos ao autoconhecimento ou sujeitos a algum tipo de controle definidor de sua identidade.

Trabalhando com a Consciência Histórica dos Alunos

Como diretrizes para as ações em sala de aula, buscar-se-á apoio nos estudos Jörn Rüsen sobre aprendizagem histórica e, mais especificamente, consciência histórica, Rüsen (2012). O ponto de partida de Rüsen é a pergunta de como desenvolver no sujeito aluno a consciência histórica. A partir daí, todo o foco do processo será na subjetividade dos alunos e suas percepções históricas (RÜSEN, 2012, p. 70). O ensino de história é bem mais que a ministração de uma disciplina do passado. Está relacionado ao desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, que é uma inerência à própria vida. Neste ponto, o ensino de história teria uma função prática para a vida desses alunos baseado na simples tríade de investigar o passado, compreender o presente e criar perspectivas para o futuro. O ensino de história trabalharia de forma a organizar e orientar a memória histórica dos alunos dando a eles uma percepção mais ampla como sujeitos formados nos processos históricos que vivem e viveram (RÜSEN, 2012, p. 71). Segundo Rüsen (2012, p. 74), o conhecimento histórico é o formador da própria consciência humana, daí a importância de uma sistematização da interpretação histórica como sentido para a própria vida. A narrativa histórica do sujeito é sua expressão de como orienta-se na vida prática e torna compreensíveis ao mundo exterior as experiências desse indivíduo. É através da narrativa histórica que ocorre a socialização do indivíduo. Neste contexto, o sujeito terá uma identidade histórica (RÜSEN, 2012, p. 76) que, nada mais é, que a compreensão de si mesmo na sua narrativa. O trabalho com a consciência histórica busca capacitar este sujeito para distanciar-se e refletir sobre sua trajetória histórica e perspectivar um futuro. Ao perspectivar ou vislumbrar um futuro, naturalmente será percebida uma diferença desse em relação ao seu presente. O desenvolver-se ao se percorrer essa diferença, Rüsen chama de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012, p. 76). Na aprendizagem histórica, as perspectivas tendem a causar pressão no indivíduo para mudar em relação ao seu passado. E, neste aspecto, faz-se necessário a orientação dos sujeitos (alunos) para que aprendam a pensar historicamente de forma sistemática e se vejam nesses processos. O aluno deve ter consciência desse trabalho em que está envolvido, algo como aprender a aprender.

Rüsen destaca quatro formas de aprendizagem histórica na vida real e prática que, apesar de apresentarem uma hierarquia entre si, não acontecem de formas isoladas e, formas diferentes podem ocorrer num mesmo indivíduo ao se tratar de assuntos ou objetos diferentes. A primeira forma de aprendizagem histórica é a da formação do sentido tradicional sobre a experiência temporal. Nesta forma de aprendizagem o sujeito ordenará os signos de forma a satisfazer as necessidades de orientação por meio da tradição (2012, p. 80). O sistema de compreensão histórica baseia-se em padrões de compreensão firmados em papéis essenciais (signos existentes e "inquestionáveis"). Um exemplo, no caso do nosso questionário, são os alunos que justificaram posições contrárias às uniões homofóbicas argumentando motivos religiosos. O modelo padrão e tradicional de família almejado por muitos também reflete essa forma de aprendizagem quando vislumbraram um futuro desejado enquadrado numa tradição que entendem como natural e certa. Este modelo de aprendizagem histórica ocorre (pelo menos na primeira parte da vida) de forma inconsciente e em um nível elementar. A questão da construção nos primeiros anos de vida do "quem sou eu nesse mundo?" é fundamental. O mundo deve ser construído a partir de um conjunto de significados históricos pré estabelecidos e o "eu" também. Este "eu" inicial insere-se nas regras desse "mundo" e tem um papel nele, um lugar pré estabelecido, quase um rótulo.

A segunda forma de aprendizagem é a formação do sentido exemplar sobre a experiência temporal. Nesta forma de aprendizagem, experiências temporais são submetidas às regras gerais que são aplicadas a casos individuais. São buscadas analogias entre casos particulares para a construção de regras gerais vividas ou não. Buscam-se regras gerais norteadoras através da analogia entre experiências históricas relacionadas umas com outras. Almeja-se uma explicação para o presente ou expectativa para o futuro a partir do enquadramento nessas regras gerais. Nesta forma, a capacidade de julgamento é adquirida quando comportamentos humanos vistos como recorrentes são conectados a experiências concretas e vice-versa. O amplo campo da experiência histórica é muito indicado aos alunos porque ele aumenta o estreito horizonte de sua própria experiência de vida e também deixa claro o fato de que o aluno ganhou, ao longo do tempo, regras gerais aplicáveis à conduta humana e essas regras são aplicadas a uma variedade de casos (RÜSEN, 2012, p. 87). Estas regras gerais podem ser aplicadas ou projetadas de forma real. Tanto para lidar com o presente quanto para expectativas com o futuro. Alguns alunos, além dos pesquisados, conectam erroneamente casos drogas ou doenças sexualmente transmissíveis com a homossexualidade. Conexão esta produzida por discursos oriundos de polos de poder diversos que serão investigados no decorrer da pesquisa proposta. A partir desta conexão, esses sujeitos classificam a

homossexualidade como elemento de risco para o uso de drogas ou doenças. Ou seja, são estimulados por um discurso provindo de um polo de poder (ou micro poder) e, a partir de um ou outro caso isolado, os usam para legitimar uma regra preconceituosa e homofóbica que a atende à manutenção do binarismo heterocêntrico e machista do meio em que vivem.

A terceira forma de aprendizagem histórica é a do sentido crítico sobre a experiência temporal (RÜSEN, 2012, p. 83). Inicialmente esta forma de aprendizagem corresponde a um interesse de auto-delimitação individualizante na socialização humana. Esta forma de aprendizagem acontece na educação da identidade humana, fazendo com que o sujeito queira e possa ser outro. Experiências de alienação recentes devem ser usadas historicamente para provocar movimento de mudança do sujeito. Os sujeitos aprendem a dizer não às interpretações históricas vigentes que orientam as suas vidas. Os processos práticos de mudança que estimulam esta forma de aprendizagem compreendem a pressão contemporânea entre o que queremos ser e o que pensamos que somos e o desenvolvimento da capacidade de colocar-se contra o mundo e contra todos a partir de novas leituras da experiência histórica. Pode-se considerar esta forma de aprendizagem nos alunos que responderam serem bissexuais na pesquisa mesmo quando imersos nas realidades homofóbicas e naturalizadoras de papéis de gênero de que fazem parte. Não admitiram que estes discursos dominantes orientassem suas vidas e optaram por “ser do contra” e enfrentar toda a maquinaria de preconceitos. Esta forma de aprendizagem demanda aspectos e estratégias como a necessidade de estratégias cognitivas e emocionais para um distanciamento consciente do sujeito de sua “história”. Distanciamento este que permita-lhe posicionar-se e construir argumentos sistemáticos e históricos para tal.

A quarta e mais complexa forma de aprendizagem histórica é a formação de sentido genético sobre a experiência temporal (RÜSEN, 2012, p. 83). A mudança e capacidade de mudar são vistas como condições necessárias da duração e continuidade. Os alunos trabalham as experiências temporais a partir de padrões flexíveis de orientação. Esta forma de aprendizagem diferencia-se das outras por produzir um mover-se para fora da duração tradicional. Ela também não se submete a regras de conhecimento que extrapolem o tempo e supera a negação abstrata da orientação historicamente determinada. Em busca de um futuro almejado e possível, o dinamismo (mudança) é visto como condição fundamental para a construção de uma consciência histórica que vislumbre desenvolver-se. O sujeito possui uma estabilidade de um estado dinâmico interno na forma como lida com a experiência histórica rumo a um futuro esperado ou interpretação do

presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propõe-se a conscientizar os alunos de que suas percepções de gênero são construídas historicamente e perpetuam-se em formas de discursos produzidos por polos de poder ou micro poderes. Desta forma, estes alunos devem ser levados à compreensão que quaisquer naturalizações referentes aos papéis de gênero devem ser vistas com desconfiança e passíveis de desconstrução histórica. Pretende-se, junto com os alunos e em trabalho orientado na disciplina história, o levantamento desses polos de poder e respectivos discursos produzidos. A partir da identificação dos discursos e pontos de produção, iniciar o trabalho de desconstrução com ênfase na formação da consciência histórica desses indivíduos. Isto de forma que venham a perceber-se como sujeitos onde a mutabilidade é um estado de estabilidade e saibam lidar com isso historicamente sempre observando de forma sistemática o seu “já vivido” e construindo perspectivas lúcidas para um futuro almejado.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CERUTTI, L. **Deslocamento social e trabalho temporário: práticas e relatos de trabalhadores em Primavera do Leste – MT**. Dissertação (Mestrado em História). Mato Grosso: Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS: Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, 2004.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, M. **O Sujeito e o Poder**. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault:

uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. **Arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GLOBO REPÓRTER. **Primavera do Leste (MT) é uma terra de oportunidades e de vida tranquila.** 1.3/2013. Disponível em :

< <http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2013/03/primavera-do-leste-mt-e-uma-terra-de-oportunidades-e-de-vida-tranquila.html> > . Acesso em: 07 jul. 2013.

REDE NEWS. **Prosperidade aumenta índices de violência em Primavera do Leste.** 1.4.2013. Disponível em <:<http://www.rdnews.com.br/blog-do-romilson/conteudo/prosperidade-aumenta-indices-de-violencia-em-primavera-do-leste/40064>>. Acesso em 06/12/2014.

SILVEIRA, R. A. **Michel Foucault: poder e análise das organizações.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

RÜSEN, Jörn . **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba- PR: W&A Editores, 2012.