



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCAS WENDELL DE OLIVEIRA BARRETO

SAI DO ARMÁRIO, CLIO-ENSINO!
(R)EXISTÊNCIAS LGBTQIA+ NO ENSINO DE HISTÓRIA

ARACAJU

2021

LUCAS WENDELL DE OLIVEIRA BARRETO

**SAI DO ARMÁRIO, CLIO-ENSINO!
(R)EXISTÊNCIAS LGBTQIA+ NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

ORIENTADORA PROFA. DRA. ILKA MIGLIO DE MESQUITA

ARACAJU

2021

B237s Barreto, Lucas Wendell de Oliveira
Sai do armário, Clio-Ensino! (r)existências LGBTQIA + no Ensino de História /
Lucas Wendell de Oliveira Barreto; orientação [de] Prof.ª Dr.ª Ilka Miglio de Mesquita
- Aracaju: UNIT, 2021.

166 f. il; 30 cm
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2021

1. Ensino de História 2 Estudos de Gênero 3. Saberes LGBTQIA+ I. a II. Mesquita,
Ilka Miglio de (orient.). III. Universidade Tiradentes. I V. Título.

CDU:37.015.4

LUCAS WENDELL DE OLIVEIRA BARRETO

**SAI DO ARMÁRIO, CLIO-ENSINO!
(R)EXISTÊNCIAS LGBTQIA+ NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

APROVADO EM: 23/04/2021

BANCA EXAMINADORA:

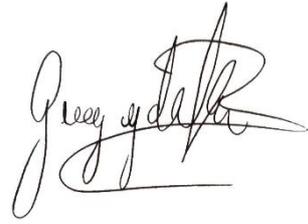
Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita - Orientadora:



Prof. Dr. Fernando Seffner - Examinador Externo:



Prof. Dr. Fernando Seffner
UFRGS
Faculdade de Educação
SIAPE 1215404



Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar - Examinador Interno:



Lucas Wendell de Oliveira Barreto - Mestrando:

ARACAJU

2021

AGRADECIMENTOS

Wendell,

Espero que a
leitura deste
possa inspirar
a produzir
outras memórias.

ILKA MIGLIO

Com carinho,
Ilka

Aju, 10/10/17

Urdidura e Trama
de memórias do ensino de história



EDUNIT

Aracaju-Sergipe
2017

O sentimento de gratidão que invade o meu corpo é vasto. Tão vasto que, nesta tentativa de agradecer, eu ainda não conseguirei expressá-lo em sua totalidade. PORÉM, senta que lá vem textão.

Ilka Miglio de Mesquita. Professora de História, apaixonada pela formação de professores, mulher resistente e decolonial. Estava eu na graduação, o ano era 2017, terceiro período, professora Ilka ministrava para nós a disciplina *Metodologias do Ensino de História*. Lembro-me de ficar fascinado em suas aulas. O seu jeito inquieto de falar - produto de um lócus fronteiriço entre o mineiro e o italiano (KKKKKKK); o amor pela educação exalando em cada palavra que saía de sua boca, em cada gesto expressivo, em cada olhar. Para mim, ela não mais pertencia à escala de humanidade, pois já havia ascendido. Logo, passei a chamá-la de “Suprema”. Os gregos tinham Clio e Mnemosyne como divindades da História e Memória, e eu? Bom... eu tinha/tenho Suprema. Desta feita, ela integrou o meu panteão particular de deusas (detalhe: ao ladinho de Beyoncé!). No mesmo ano, tive a honra de ganhar o seu livro, *Urdidura e Tramas: de memórias do Ensino de História*, e no autógrafo, como consta na imagem anterior, ela disse: “espero que a leitura deste possa inspirá-lo a produzir outras memórias”. Pois é, Suprema, se hoje eu pude desenvolver uma pesquisa tão potente no campo de Clio-Ensino, foi porque você me inspirou com sua escrita, docência, orientação e compromisso com as vidas abjetas de corpos deslocados. Por isso, serei eternamente grato.

Aos meus colegas do mestrado da turma de 2019.1, sei o quão foi difícil desenvolver pesquisa em tempos de pandemia, vocês foram referências de garra e força para mim. Aos professores que me deixaram marcas: Verinha e suas aulas maravilhosas de metodologias da pesquisa; Andrea Karla e Rita de Cássia, com suas aulas sobre epistemologias (estou desestabilizado até hoje); Gregory e seus ensinamentos BELÍSSIMOS sobre gênero e pensamento pós-crítico que me ajudaram pencas na produção desta dissertação, Cristiano Ferronato, meu primeiro orientador de IC e então coordenador do PPED, e Cristiane Porto.

Ao meu grupo de pesquisa História, Memória, Educação e Identidade, por todo suporte, por aquecer as salas gélidas da UNIT com discussões impregnadas de

sentidos de (r)existência e afeto. TAMBÉM pelas risadas, viagens e encontros gastronômicos para além da universidade (eu ia dizer etílico-gastronômicos, mas esqueci que só bebo Toddyinho, né, Miri? KKK). Então... Lu, Miri, Gustavo, Jady, Luzi Shany, Val, Rafa Matos, Letícia, Mildon, Jacq, Jamires, Salete e Mari: em especial, eu aprendi muito com vocês, obrigado!

À Luciana e Rafa Fraga, minhas amigas. Eu tive o prazer de conhecê-las na graduação, preparamo-nos para o mestrado e ficamos entre os 10 primeiros colocados no processo seletivo, FOI UM SURTO. Entre ausências e presenças físicas, dramas, muitas fofocas e áudios de 17 minutos no WhatsApp, vocês me ajudaram, e não foi pouco. Não sei o que seria de mim sem vocês nesta trajetória.
GRATIDÃO.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por ter financiado esta pesquisa nestes dois anos. À Universidade Tiradentes, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPED. Jamais esquecerei a minha rotina nos espaços da academia. Em 2019, ano em que cursei as disciplinas do mestrado, eu continuei morando no interior, as atividades, em sua maioria, eram pela tarde. Saía de casa por volta das 11h e as aulas acabavam após as 17h. Mesmo com a bolsa, os custos de ida e volta eram altos. Por isso, eu optava por ficar a noite na UNIT (na sala da ori <3) e esperar voltar para o interior às 22h30 no ônibus dos estudantes, chegando em casa após a 0h. A aprendizagem ultrapassou os limites acadêmicos. O Wendell que entrou aos 20 anos no mestrado COM CERTEZA não é o mesmo que está saindo aos 22. Grato pelas experiências vividas.

Aos meus familiares: Marcos (pai), Edênia (mãe), Kesya (irmã), Tiago (cunhado), JÃOOOOOOO (meu presentinho lindo que a vida me deu assim que cheguei da XII edição do Pesquisadores do Ensino de História, em 2019 – dindo ama muito). Por último e, talvez, mais importante: a mim mesmo. Os conflitos internos de identidade não foram poucos, desenvolver pesquisa de mapeamento de um campo não foi fácil, mas eu consegui! Quer saber como? Tem uma dissertação inteirinha te esperando, delície-se.

Dizem que sou louco por pensar assim
Se eu sou muito louco por eu ser feliz
Mais louco é quem me diz
E não é feliz (...)

Os Mutantes (1972)

RESUMO

Quem é o abjeto? Segundo o pensamento Transviado é o sujeito lido socialmente como louco, que foge do padrão de normalidade e desafia limites impostos pelos regimes binários do gênero, do corpo, da sexualidade. Uma pedagogia decolonial, por sua vez, pode potencializar os sentidos de (r)existência e enfraquecer o poderio LGBTfóbico que persiste no nosso plano social latino-americano. Partindo disso, a presente pesquisa teve como objeto de investigação a(s) episteme(s) do campo do Ensino de História em relação às identidades de gênero-sexualidade (com enfoque nos sujeitos LGBTQIA+). O objetivo, em perspectiva geral, foi o de compreender, a partir deste campo, as roupagens epistêmicas através das quais os múltiplos saberes são fabricados em relação aos modos LGBTQIA+ de vida. Especificamente, busquei fazer um aprofundamento teórico Decolonial-Transviado que me serviu de parâmetro para entender as questões de gênero, bem como as relações de identidade; mapeei o campo da História-Ensino, com vistas a identificação de saberes, sujeitos e instituições que se constituíram na fronteira entre este campo e os estudos de Gênero; analisei como as produções se mostraram, tendo em vista suas composições e conexões. Esta foi uma pesquisa de historiografia do Ensino de História, ou seja, seu foco consistiu em produções científicas presentes nos lócus nacionais de discussão como o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, visto que são os maiores coletivos de representação do campo em tela. Além disso, as dissertações do ProfHistória – mestrado profissional em Ensino de História – também compuseram o mapa desta investigação. Pela magnitude na área da Educação e Historiografia, os simpósios da Associação Nacional de História (ANPUH) e as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) também foram selecionados. A coleta dos dados fora realizada, considerando os anos entre 2013 e 2020, a partir de anais destes eventos, de relatórios, dissertações e currículos de seus sujeitos disponibilizados pela plataforma *Lattes*. As linhas que compuseram o mapeamento, bem como os discursos dos sujeitos que, nesta narrativa, serão apresentados, residem no além. Este além se refere a um entre-lugar que, dada a sua potência, produz sentidos de (r)existência e convoca Clio-Ensino a sair do armário. É no jogo deste armário, do claro e escuro, do mostra e esconde que esta narrativa assume corpo.

Palavras-chave: Ensino de História. Estudos de Gênero. Saberes LGBTQIA+.

ABSTRACT

Who is the abject? According to Queer theory, the subject is socially read as crazy, who escapes the standard of normality and defies limits imposed by the binary regimes of gender, body, and sexuality. Decolonial pedagogy, in turn, can enhance the meanings of (r) existence and weaken the LGBTphobic power that persists in our social plan. Based on this, the present research had as object of investigation the episteme (s) of the field of History Teaching in relation to gender-sexuality identities (focusing on LGBTQIA + subjects). The objective, in general perspective, was to understand, from this field, the epistemic clothes through which multiple knowledge is manufactured in relation to LGBTQIA + ways of life. Specifically, I sought to make a theoretical deepening Decolonial-Transverse that served as a parameter to understand gender issues, as well as identity relations; I mapped the field of History-Teaching, with a view to identifying knowledge, subjects and institutions that formed the border between this field and gender studies; I analyzed how the productions were made public, considering their compositions and connections. This was a research of historiography of History Teaching, that is, its focus consisted of scientific productions present in the national *locus* of discussion such as the Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História and the Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, since they are the larger groups of representation of the field on screen. In addition, ProfHistória's dissertations – Mestrado Profissional em Ensino de História - also made up the map of this investigation. Due to the magnitude in the area of Education and Historiography, the symposia of the Associação Nacional de História (ANPUH) and the meetings of the Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) were also selected. Data collection had been carried out, considering the years between 2013 and 2020, based on the annals of these events, reports, dissertations and curricula of their subjects made available by the Lattes platform. The lines that composed the mapping, as well as the speeches of the subjects that, in this narrative, will be presented, reside in the beyond. This addition refers to an inter-place that, given its power, produces meanings of resistance and existence and calls on Clio-Ensino to come out of the closet. It is in the game of this closet, of the light and the dark, of the show and hide that this narrative is constituted.

Keywords: History Teaching. Gender Studies. LGBTQIA+ Knowledge.

LISTA DE QUADROS

01	Quadro 1. X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – 2018	57
02	Quadro 2. XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – 2019	68
03	Quadro 3. Produções do GT “Gênero, Educação e Sexualidade” na 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 2013	77
04	Quadro 4. Produções do GT “Gênero, Educação e Sexualidade” na 37º Reunião Nacional da ANPEd – 2015	83
05	Quadro 5. Produções do GT “Gênero, Educação e Sexualidade” na 38º Reunião Nacional da ANPEd – 2017	89
06	Quadro 6. Produções do GT “Gênero, Educação e Sexualidade” na 39º Reunião Nacional da ANPEd – 2019	92
07	Quadro 7. XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH – 2013	87
08	Quadro 8. XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH – 2015	100
09	Quadro 9. XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH – 2017	103
10	Quadro 10. 30º Simpósio Nacional de História da ANPUH – 2019	107
11	Quadro 11. Produções por Instituições de Ensino Superior	120
12	Quadro 12. Vínculos institucionais dos coordenadores de grupos de trabalho	121
13	Quadro 13. Autores identificados com atuação efetiva no campo de Clio-Ensino	124

SUMÁRIO

1	PRELIMINARES DE UMA NARRATIVA INSURGENTE	13
1.1	“JUSTO A MIM ME COUBE SER EU”: ENTRE SENSIBILIDADES E RESISTÊNCIAS	14
1.2	HISTÓRIA OU EDUCAÇÃO? A EMERGÊNCIA DE UM CAMPO DE PESQUISA	17
2	TEORIAS DE COMBATE: (DE)COLONIALIDADE DO GÊNERO E PENSAMENTO IDENTITÁRIO TRANSVIADO	28
2.1	O ENTRE-LUGAR IDENTITÁRIO NA ARTE QUEER DE VIVER	29
2.2	LÓGICAS COLONIALISTAS E (DE)COLONIALIDADE DO GÊNERO	37
3	COLETIVOS DE REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA-ENSINO	52
3.1	ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E A HIERARQUIZAÇÃO DAS QUESTÕES SENSÍVEIS	53
3.2	ENPEH: A FABRICAÇÃO DISCURSIVA DO GÊNERO EM TERRITÓRIO DE REFERÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	62
4	FÓRUNS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E A PESQUISA EM GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA	74
4.1	ANPEd: A “MAIOR E MAIS IMPORTANTE ASSOCIAÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA NO CAMPO EDUCACIONAL”	74
4.1.1	“GT 23”, O <i>STRICTO</i> DAS DISCUSSÕES GENERIFICADAS DA ANPEd	76
4.2	SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, “O MAIOR E MAIS IMPORTANTE EVENTO DA ÁREA DE HISTÓRIA NO PAÍS E NA AMÉRICA LATINA”	95
5	ESBOÇO DE UM MAPA: LINHAS QUE ATRAVESSAM OS DESLUGARES DE UM CAMPO	115
5.1	NOTAS PANORÂMICAS SOBRE ASPECTOS QUANTITATIVOS DE CLIO-ENSINO	115
5.2	FOCOS DE RESISTÊNCIA NO PROFHISTÓRIA E OS ARREMATES DE UM MAPEAMENTO	121
6	HÁ POTÊNCIA ONDE HÁ ESCASSEZ? SABERES LGBTQIA+ EM FRONTEIRA	127
6.1	NARRATIVAS SOBRE UM ENSINO AFRONTOSO: MESTRES DO PROFHISTÓRIA, O QUE NOS TEM A DIZER?	128
6.2	ATOS DE IDENTIDADE LGBTQIA+ NOS DESLUGARES NACIONAIS DE DISCUSSÃO	146
7	CLIO-ENSINO EM METAMORFOSE	154
	FONTES	159
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162

1 PRELIMINARES DE UMA NARRATIVA INSURGENTE

Socialmente, denomina-se como “sair do armário” o anúncio público de posições de gênero-sexualidade que escapam ao padrão heteronormativo. Tais posições são fabricadas no seio do cotidiano, em relações sociais que são empreendidas nas mesas de bares; nas festas; nas redes sociais; nas práticas esportivas; em instituições religiosas, educativas, familiares. As posições generificadas-sexualizadas vêm a público, tornando-se públicas, nos pontos de interseção entre o “eu” e o “outro”: é nesta encruzilhada que somos convocados às genericidades.

Eve Sedgwick (2007), ao debater sobre as composições e implicações de uma “epistemologia do armário”, chamou-nos a atenção para o fato de que a revelação de uma sexualidade não-heterossexual ou gênero não-binário, que subverte discursos produzidos para serem impressos nos corpos, pode ser problemática, confusa, desorientada ou, em contrapartida, pode dar vazão a uma inteligibilidade ontológica. Sedgwick problematizou a saída do armário ao afirmar que, entre as pessoas assumidamente LGBTQIA+¹, não há quem esteja efetivamente fora do armário em suas vivências. Ainda alertou sobre os riscos e a limitada influência que uma revelação pessoal pode causar nas relações de discriminação e negação das existências outras.

Em um país onde as taxas de homicídio de LGBTQIA+ são as maiores do mundo e a heterossexualidade é normalizada, a saída do armário se torna mais tensa. Assim sendo, este processo não se dá numa via de mão única e acaba sendo permeado pela dinamicidade mobilizada por um jogo contraditório de claro-escuro, sai-volta, mostra-esconde (SEFFNER; DUARTE, 2016). Logo, sua porta nunca se encontra plenamente fechada, todavia, mantém-se entreaberta e é neste entre-lugar e nas brechas de colonialidade que são afirmados modos outros de vida.

Vidas abjetas que povoam corpos deslocados; corpos deslocados que habitam nas regiões periféricas de um poder racista, homo-lesbo-transfóbico e classista; poder que, graças a filosofia de Michel Foucault, viola os sentidos de opressão e torna possível a resistência. Resistência que, como nos tem ensinado

¹ Lésbicas, gays, bissexuais, população T (transgênero, transexuais, travestis), performatividades transviadas de gênero, intersexuais e assexuais. O “+” da sigla indica não somente a existência de outros sujeitos como também a possibilidade de surgimento de outras identidades.

Adolfo Albán, em um movimento pós-estruturalista de pensamento, são práticas de si, práticas insurgentes que tornam possíveis outras formas de ser. Ao tentar desobedecer aos ditames sociais que mantêm estados de dominação epistêmica enraizados nas técnicas de camuflagem do ser-saber outro, adianto para o leitor que esta narrativa assumirá o compromisso ético com a sensibilidade; com as vidas abjetas de corpos deslocados que povoam um campo de pesquisa - pois o corpo que vos fala também o é.

Mas quem vos fala?

1.1 “JUSTO A MIM ME COUBE SER EU”: ENTRE SENSIBILIDADES E RESISTÊNCIAS

Imaginemos um menino, nascido e criado no interior de duas instituições modernas (a chamada “família tradicional” e a igreja evangélica). Ele se desenvolve em uma zona de fronteira que intensifica conflitos com a masculinidade hegemônica que fora produzida historicamente para constituir a materialidade do seu corpo. Ele habita em um lugar contraditório e conflitante. Ou melhor, habita em “entre-lugares”, dividido entre seus anseios de ser e estar no mundo e os enquadramentos normativos do meio em que vive. Este sujeito não gosta de jogar futebol, mas insistem em dar-lhe de presente bolas de futebol. Não estabelece laços de amizade com outros meninos pois não se sente acolhido, mas insistem em dizer que ele precisa andar mais com e como homem. Entretanto, nunca deixara de se identificar como tal. Mas o que é andar como homem? Questiona. E ao fazê-lo, esmaece os limites que o seu ser, em sua plena performatividade, jamais deveria ultrapassar.

Seu conflito interno acaba tomando outras dimensões quando, na adolescência, decide dar vazão ao seu ser. É de se esperar que, em meio a um ambiente cristão conservador, todas as medidas possíveis sejam tomadas para adequar o menino às normas do seu gênero, entretanto, evitam pronunciar quaisquer palavras que definam uma sexualidade desviante. Desta forma, a escolha se dá pelo pronome demonstrativo: “você não é ‘isso’ que achas que é”. A negação de pronunciar uma palavra que diga sobre uma determinada identidade sexual - ou até mesmo de gênero - oposta ao que se espera, reflete uma técnica histórica de camuflagem, uma vez que subverte aquilo que vemos, enquanto sociedade majoritariamente cristã,

como o correto. Ou seja, se não é pronunciado ou sequer discutido, é inferiorizado na “hierarquia dos gêneros e sexualidades”.

O ato de se negar a locucionar qualquer palavra que remeta a uma subjetividade “infame”, tendo em vista os ditos cristãos mais conservadores, reflete, por sua vez, uma técnica potente dos projetos civilizatórios dos tempos coloniais que invade o presente: a mímica. Não confundamos, pois, esta técnica como expressões corporificadas do que se faz presente no espírito; de certo, seria importuno compreendê-la pelo viés em tela. Para Homi K. Bhabha (2013), nos diálogos travados com Frantz Fanon e outros autores pós-coloniais como Edward Said, o discurso colonial no interior do projeto de civilização do outro se revestiu de poder, sendo exercido mediante “figuras da farsa”.

Estas figuras, consideradas como uma das estratégias mais eficazes do poder/saber colonial, refere-se à mímica, caracterizada pelo desejo de um outro reformado, “como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente” (BHABHA, p. 146, 2013). Ou seja, sob o signo do inapropriado, consiste na representação das diferenças como ferramenta de reforma. A saber: o que se deseja, na ordem do discurso majoritário conservador, é a reconstrução da sexualidade e das expressões de gênero do sujeito e como resultado, ele deixa seu lugar de infâmia, sendo governado e sujeito de um regime heteronormativo de verdade.

Agora crescido, o rapaz tenta esquecer um pouco os conflitos que vive para se dedicar aos estudos e prestar vestibular. Depois de tantas indecisões, o destino escolhido é o de ser professor-pesquisador de História no Brasil. No decorrer da licenciatura em História, mesmo com os limites de um currículo precário², envolve-se em diversas atividades de pesquisa e extensão universitária, tem contato com outras pessoas e outras visões de mundo. A exemplo disso, vincula-se ao grupo de pesquisa História, Memória, Educação e Identidade (GPHMEI) cujo compromisso social é desescravizar as mentes por meio do rompimento com o olhar colonial. Neste grupo a centralidade do debate está nas identidades e práticas de (r)existência³, assim, o jovem encontra indícios de suficiente resistência ontológica que possibilita sua

² A característica principal do currículo é a sua potência na afirmação de modos de vida. Entretanto, tendo historicamente perpetuado a noção binária e heteronormativa do gênero, o currículo vem perdendo sua potencialidade constitutiva de vidas outras. Desta forma, ao marginalizar os corpos deslocados, torna-se precário. (PARAÍSO, 2010; LOURO, 2004)

³ Ver Oliveira (2018); Almeida (2019).

(sobre)vivência identitária em tempos de crise. Quando cursa a disciplina Metodologia do Ensino de História – lendo autores como Marcos Silva, Selva Guimarães Fonseca e Fernando Seffner – o rapaz percebe a potente função do ensino de História para a afirmação das vidas abjetas. É o início do exercício do pensamento decolonial que lhe permite analisar as experiências humanas nos entraves das relações de poder.

O que acabei de expor não foi uma história fictícia. São experiências vivenciadas por um alguém que sabe da realidade em que vive e sente urgência do direito de se expressar em meio a homofobia, ao machismo e ao privilégio da heteronorma. Direito este que pode ser assegurado pelo ensino de História no interior de uma sociedade cuja paisagem cultural é (re)desenhada por resíduos históricos que se materializam na morte de corpos deslocados. É notório, neste caso particular, a função que a História, na relação ensino-pesquisa, desempenhou e desempenha na vida do protagonista desta narrativa. Mas, há algo que o incomoda: será que, em nível nacional, tem o ensino de História oferecido condições para escancarar as portas do armário no qual se encontram sujeitos e saberes historicamente marginalizados?

Se eu estivesse escrevendo este texto há exatos dois anos, provavelmente seguiria com uma escrita conotativa, falando, em terceira pessoa, de um personagem que graças a um grupo de pesquisa, ao respeito e carinho de sua família evangélica e às práticas educativas vivenciadas conseguiu aprender sobre ele mesmo e urdir a sua identidade. Todavia, hoje, invade-me o orgulho proveniente da afirmação identitária e no decorrer de toda esta dissertação será exalado, pois como afirmou Mafalda, personagem de Joaquín Salvador Lavado Tejón, o Quino: “justo a mim me coube ser eu!”. Como sujeito histórico e em plena capacidade de resistência, de forma simbólica, assumirei a primeira voz do singular na construção desta narrativa, fruto de uma pesquisa que foi, e é, tanto subversiva quanto necessária, dada as circunstâncias sociopolíticas do Brasil em tempos de pandemia da COVID-19.

Nesta dissertação, buscarei relatar os resultados de uma investigação que focou na(s) episteme(s) do campo do Ensino de História em relação às identidades LGBTQIA+. Ao definir “*épistème*” Foucault (1979, p. 140) nos disse:

Eu definiria *épistème* como o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso,

é verdadeiro. E o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável.

Ao trabalhar com epistemes no Ensino de História, é preciso estar atento as relações de saber-poder que desenham a paisagem do campo. O presente trabalho não tem intenção de mostrar quais narrativas são corretas ou incorretas, aceitáveis ou não, ou na intenção unilateral de mostrar quais são as bases teóricas do conhecimento científico sobre Ensino de História e Gênero. A intenção foi de mapear o campo, discutindo sobre como professores(as) pesquisadores(as) vêm se articulando para produzir um conhecimento cientificamente qualificado acerca de diferentes identidades. Desta forma, ao tratar de epistemes, estou me referindo a produção de um conjunto de saberes tendo em vista os paradigmas epistemológicos através dos quais são orientados; suas temáticas, problemas e sujeitos.

Por um lado, a preferência pelas identidades sexuais e de gênero em pauta é evidente, uma vez que pesquisadores falam a partir do seu lugar social e, portanto, é notório o lugar de onde falo enquanto sujeito da diferença cultural. Por outro lado, evidencia-se, também, a preferência pelas práticas educativas do saber-fazer histórico, uma vez que são potentes nos processos de construção do “eu” na relação com o “outro”. Mas, como se explica a escolha pelas produções do campo do Ensino de História? O que é, como e quando se constituiu o campo em foco em nível nacional dentro da área da Educação? Qual a relação entre este campo de investigação e a disciplina de História? Ele está situado na área da Educação ou de História? Para responder a estas questões, faz-se necessário lançar o olhar para trajetória da História-Ensino no Brasil, situando-a em suas dimensões epistemológicas, metodológicas e sociais.

1.2 HISTÓRIA OU EDUCAÇÃO? EMERGÊNCIA DE UM CAMPO DE PESQUISA

A disciplina de História foi institucionalizada no currículo do Colégio Pedro II em 1838, sendo suas práticas pedagógicas inspiradas no modelo francês de ensino. Nos oitocentos, imperava na França a busca pela consolidação da laicidade dos diversos âmbitos sociais, não somente institucional, mas culturalmente. À vista disso, a História foi pensada como instrumento de constituição das nações modernas, sob o signo iluminista. Isto posto, uniu-se ao discurso filosófico da busca pelo progresso, a

base metodológica das ciências naturais que definiram os rumos teórico-metodológicos da História-ensino: a procura das formas embrionárias da sociedade, e por conseguinte o seu progresso, mediante a análise de fontes escritas e monumentos que viabilizassem a reconstrução exata do passado e a memorização dos fatos históricos (NADAI, 1993). Dadas tais bases, desenvolveu-se uma História Universal da civilização europeia, oficializando mundialmente uma geopolítica do conhecimento, ou seja, um saber/poder eurocêntrico cego às realidades das regiões além-mar.

Em consonância a este modelo, a História-ensino no Brasil, orientada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, forjou os currículos com roupagens eurocentradas. Em diálogo com Nadai, Caimi (2001) nos informa que o ensino de História serviu para a construção da Identidade Nacional, necessário para todas as faixas etárias e camadas sociais. Embora necessário, é evidente na história da educação brasileira que o ensino nesta conjuntura social tenha assumido um caráter elitista, portanto, destinado para as famílias mais abastadas (SAVIANI, 2008). Todavia, a incongruência se deu pelo fato de a história universal ter sido, também, hegemônica nas propostas curriculares brasileiras, assim sendo, a visão do colonizador foi imposta socialmente mediante as práticas educativas da disciplina histórica. Por sua vez, a história nacional ocupava o segundo lugar, sem autonomia e com diminutas quantidades de aula (NADAI, 1993). Observa-se, pois, suas faces epistêmicas forjadas pelo Positivismo e Historicismo.

Partindo para as especificidades da história nacional, as propostas estavam assentadas na ideia de nacionalidade permeada pela contribuição dos europeus, indígenas e povos do continente africano, em sentido homogeneizante. Destarte, os historiadores vinculados ao IHGB ofereceram uma base curricular que perdurou, inclusive, em tempos republicanos: a divisão das experiências vividas por meio das ações políticas que se referiam à colonização brasileira dotada pela hegemonia heteronormativa, branca, cristã, europeia; a independência que viabilizou o surgimento do Estado imperial e, por conseguinte, de uma 'grande nação' (BITTENCOURT, 2008). De fato, há remanescentes epistêmicos/curriculares do século XIX, sobretudo no início do século XX, uma vez que em essência o ensino de História não tenha sido alterado, mesmo com a crescente onda marxista e as contribuições da Escola dos Annales.

É conveniente destacar, no diálogo com Caimi, que o debate educacional em meados dos novecentos chamou a atenção para a centralidade do ensino de História nas experiências nacionais. Além disso, foi posto que o papel do ensino na construção de uma identidade comum, em espaços marcados pelas desigualdades sociais, devia centrar-se também na pedagogização da moral e do civismo, na formação do caráter dos discentes. Algumas modificações curriculares foram feitas durante o Estado Novo, a exemplo da substituição da História Universal pela História da Civilização com intuito de continuar a romper com a visão da tradição católica e aproximar o ensino da laicização e dos princípios positivistas. Houve, também, a tentativa, da Reforma de Francisco Campos, em eliminar a educação moral e cívica, sob a justificativa de que o ensino não estava dando conta de formar o caráter dos alunos, porém, não obteve sustentação. Outrossim, em governos militares, era latente na dimensão ideológica da educação a presença da moral e do civismo (FONSECA, 2003).

A história-ensino, desde seu nascimento até a década de 1980, permaneceu com faces positivistas e esteve então vinculada a uma hegemonia estatal que regulava os seus princípios e objetivos, ou seja, sempre serviram de ferramenta de propaganda ideológica dos governos. Apesar de tentativas na década de 1960, foi somente a partir da década de 1980 com a reabertura política e redemocratização do país que houve uma autonomização do ensino de História e o início do processo de consolidação deste enquanto campo de investigação. Nesta época, as discussões e disputas políticas e teórico-metodológicas pintaram o quadro da Associação Nacional de História - ANPUH, e de fóruns acadêmicos. A saber, neste contexto, foram criados o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História⁴ (1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (1993), os principais espaços de investigação desta pesquisa.

Tais congressos superaram as expectativas de seus idealizadores e atraíram pessoas de diversos lugares do país. Ademais, foram fundamentais na reflexão sobre os processos formativos da disciplina histórica, bem como a definição dos novos rumos à luz de bases teóricas que possibilitaram outras releituras - como o arcabouço da História Cultural e da História Social Inglesa. Neste momento, as discussões se debruçavam sobre a formação de professores, buscando outras perspectivas e alternativas a então extinta Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Além disso, havia

⁴ Ver mais em Mesquita (2017).

necessidade de romper com a dicotomia entre o saber e o fazer, buscando ampliar as metodologias que envolvessem o ensino-pesquisa, como a História Temática. Dito isto, as discussões no interior dos dois grandes eventos serviram de mola propulsora para que o Ensino de História atraísse a atenção de pesquisadores e instituições de fomento, sendo elevado ao nível de campo de investigação. Este campo começou a ser consolidado ainda no final do século XX, a partir de um grande movimento de produção de saberes científicos que tomaram o ensino de História como problema de pesquisa. (MESQUITA, 2017).

Com a criação da Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH), em 2009, o Ensino de História enquanto campo passou a ter uma representação associativa. A ABEH é uma associação heterogênea que possui associados de diferentes bases epistemológicas e visões de mundo que nem sempre estão em consonância. Em coluna disponível na internet, Luís Fernando Cerri⁵, atual presidente da associação, pontuou a sua importância, afirmando que esta organização atua como interlocutora entre os problemas relacionados ao Ensino de História e as várias instâncias sociais. Além disso, a instituição intervém nas discussões para o estabelecimento dos parâmetros éticos da docência e promove os seus feitos nas instituições escolares, acadêmicas e políticas.

Desde a redemocratização, os professores pesquisadores do Ensino de História estiveram comprometidos com problemas da nossa realidade e com o ensino enquanto ferramenta de reconstrução da democracia brasileira. Para Cerri (2019) se de um lado os historiadores vêm adotando bases epistemológicas que possibilitam a ampliação de abordagens das diferenças culturais; de outro e neste mesmo movimento, os professores-pesquisadores vêm combatendo a dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, saber do professor e saber do aluno. Logo, fica claro, na fala do presidente, as intencionalidades educativas de caráter político dessa geração de professores.

Na fala de Mesquita (2017, p. 265) “esse campo de investigação vem, ao longo dos anos de 1980, 1990 e agora no século XXI, construindo-se numa zona

⁵ CERRI, Luis Fernando. O ensino de História como objeto de pesquisa e de ação educativa: a atualidade de uma Associação Brasileira de Ensino de História. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/o-ensino-de-historia-como-objeto-de-pesquisa-e-de-acao-educativa-a-atualidade-de-uma-associacao-brasileira-de-ensino-de-historia/>. Acesso em: 02 ago. 2019.

intersticial, num lócus fronteiroço ou num “entre-lugar” (...). Este entre-lugar, para além de caracterizar a fronteira entre a História e a Educação na qual a História-Ensino habita, assume um sentido outro nesta pesquisa. Aqui, interpreto a zona de fronteira como (des)territórios de produção de saberes acerca de identidades marginalizadas. Enfatizo que é para este lócus do campo que lanço o olhar nesta investigação, ou seja, para os saberes científicos produzidos na intenção de tomar como objeto-problema as identidades LGBTQIA+.

Já foi evidenciado o papel da relação ensino-pesquisa desempenhado no que tange aos processos de identificação. Para Fonseca (2003), o professor-pesquisador deve viabilizar o acesso à História das experiências vivenciadas por sujeitos que estiveram e ainda habitam na periferia do privilégio branco, heterossexual, elitista, masculinizado. Para Silva (1999), é somente a partir de propostas curriculares representativas que as identidades destes sujeitos podem ser formadas. Em pleno diálogo, Seffner e Pereira (2018), chamaram-nos a atenção para a necessidade de o ensino-pesquisa contribuir para a formação dos sujeitos das diferenças culturais.

Dito isto, questiono: como, em um campo historicamente marcado pela tradição da geopolítica eurocêntrica do conhecimento, vem se produzido fissuras na lógica da colonialidade do gênero a partir da mobilização de temas-objetos-problemas em relação as identidades LGBTQIA+? Enquanto campo de investigação, que busca entender e produzir sobre a realidade educacional da disciplina histórica em diversas dimensões, a História-Ensino é essencial para problematizar relações hegemônicas de saber-poder que fixam posições de subjetividade e os lugares de identidade sob o signo do tradicional ou convencional.

Na pesquisa, busquei compreender, a partir dos territórios do campo do Ensino de História, as roupagens epistêmicas através das quais os múltiplos saberes são fabricados em relação às identidades LGBTQIA+, entre os anos de 2013 e 2020. Haja vista que os dois principais coletivos de representação do campo em nível nacional são referenciais de delimitação desta investigação, optei por 2013 como ano inicial do recorte temporal pois Mesquita, ao apresentar seu livro *Urdidura e Trama: de memórias do Ensino de História*, aponta que:

Hoje o encontro de Pesquisadores e o Perspectivas do Ensino de História tem outra formatação diferente do que o leitor encontrará nesse texto. O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História ganhou nova formatação a partir de 2013, no seu X encontro.

Grupo de Diálogo de Pesquisa (GPD), distribuídos em nove áreas: Ensino de História nos anos iniciais; Formação de professores; Currículo; Cultura, diversidade e alteridade; Materiais didáticos; História e memória em espaços escolares não escolares; Educação histórica; Ensino de história e juventude; História do ensino de história. O IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em 2014, foi organizado a partir de três eixos norteadores dos debates, sob a forma de conferências, mesas redondas, minicursos, oficinas, grupos de discussão: 1- Saberes e Práticas; 2- Sujeitos e Cultura; e Ensino de História Pública. (MESQUITA, 2017, p. 7)

Assim sendo, foi esta nova formatação que me interessou. Defini 2020 como ano final pois este foi o ano mais recente da última dissertação sobre identidades LGBTQIA+ publicada no repositório do mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória, até o desenvolvimento da pesquisa. Junto ao Perspectivas e Pesquisadores do Ensino de História, outros dois fóruns nacionais me serviram de espaço de investigação pela sua relevância na área de Educação e História: os Simpósios Nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH), com foco nas produções de Simpósios Temáticos relacionados ao Ensino de História e aos estudos de gênero, e as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com foco no grupo de trabalho (GT 23) Gênero, Educação e Sexualidade.

Dito isto, no percurso desta dissertação, discutirei, na segunda seção, sobre a potencialidade da união entre as teorias Decolonial e Transviada (*Queer*) para o entendimento de questões centrais como gênero, sexo, corpo, sexualidade, identidade e (de)colonialidade; na terceira, quarta e quinta seção, esboçarei um mapa da História-Ensino tendo em vista algumas linhas que o atravessam, como instituições, saberes, sujeitos, parcerias e atividades acadêmicas; na sétima seção, analisarei como as temáticas, por meio de problemas e epistemes referentes ao gênero, foram abordadas nas produções.

Esta dissertação está situada nos estudos decoloniais-transviados (PEREIRA, 2015). Estou imbuído neste movimento de pensamento para compor uma narrativa que busque tensionar (e ao mesmo tempo perceber essas tensões nas produções do campo) engrenagens de saber-poder marcadas pela lógica da colonialidade. Desta forma, aqui eu compreendo gênero antes de tudo como um conceito aberto, mediante as reflexões tecidas por autores, como Judith Butler, sendo o mesmo uma categoria normativa que institui o seu próprio regime regulatório

(BUTLER, 2006). Pelos seus flertes com a filosofia foucaultiana da diferença, Butler pensou a norma como um conjunto de práticas sociais que buscam governar corpos, produzindo sua inteligibilidade.

Assim sendo, o gênero, dada as suas circunstâncias discursivas, pode ser caracterizado como uma ferramenta histórico-cultural que vem produzindo noções de masculinidades e feminilidades; transformando corpos, considerados pré-discursivos, em “homem” e “mulher”, mediante sua naturalização (BUTLER, 2006; 2016). Todavia, se é notória uma atuação binária e naturalizada do mecanismo cultural “gênero”, é, também, por ele que a binaridade é desnaturalizada, fazendo emergir os corpos desviantes da heteronormatividade, ou, nas próprias palavras de Butler, os “problemas de gênero” (BUTLER, 2012)

Pelas suas semelhanças com a noção de gênero apresentada, apresentarei nesta narrativa a recente categoria conceitual da colonialidade do gênero, desenvolvida por Maria Lugones. De antemão, é necessário pontuar que esta colonialidade está intimamente ligada as mesmas lógicas subjacentes ao colonialismo já desenvolvidas por Aníbal Quijano (colonialidade do poder) Walter Mignolo (colonialidade do saber) e Nelson Maldonado-Torres (colonialidade do ser). Todavia, Lugones (2014) criticou a ineficácia do debate sobre gênero nos estudos decoloniais, que vêm buscando combater as tentativas eurocêntricas de marginalização do poder-saber das diferenças culturais, ao mesmo tempo em que apresentou possibilidades de ressignificar este debate.

A autora reconheceu a hegemonia (e a importância) das questões raciais, mas aprofundou a discussão em relação ao gênero, propondo, assim, esta categoria conceitual. A colonialidade do gênero, por sua vez, é uma matriz de pensamento, forjada no colonialismo e, posteriormente, na modernidade, que confirma e sustenta a binaridade do gênero/sexualidade (LUGONES, 2007; 2014). A opção pela mobilização desta categoria se deu pela necessidade de lançar um olhar decolonial que se comprometa com as especificidades da América Latina, já que ser LGBTQIA+ no Brasil não é o mesmo que assumir tais posturas em países da Europa ou América do Norte, por exemplo.

Além disso, mesmo ciente das possíveis implicações da minha escolha (sobre as quais discutirei na segunda seção desta narrativa, onde defendo a minha postura teórica), também partirei de Homi K. Bhabha para entender as identidades de

fronteira, ou entre-lugar identitário. Seguindo os passos de Bhabha (2013) e de Walsh (2013), a figura do “outro”, que rompe a binaridade nos diversos espaços, é uma convocação a desobedecermos a uma epistemologia e ontologia eurocêntrica que pressupõe uma identidade primordial, una e estável.

Desta forma, decolonizar as formas de poder-saber-ser impostas pela colonialidade é se afastar da categoria de “gênero” lida como natural e determinada pelo sexo. Este afastamento nos permite pensar sobre identidades outras produzidas nas margens, nas fronteiras, originadas pelas representações de entre-lugares que rompem com processos afirmativos das faces de um ocidentalismo. Neste texto, que busca inspiração nos estudos transviados, não direi “não” à identidade; pelo contrário, amparar-me-ei nela, pensando-a com fluidez ao buscar sentidos de (r)existência que afirmam as vidas abjetas em meio a sua vulnerabilidade social.

Quanto as questões metodológicas, esta pesquisa de historiografia e mapeamento do Ensino de História focou nas experiências vivenciadas no interior de um campo de investigação cuja centralidade do debate é sobre a História ensinada e seu universo científico. Quanto ao procedimento de coleta de dados, primeiramente o foco metodológico se deu na busca de fontes como anais (online ou em CD-ROM), relatórios, currículos, estatutos e repositório de dissertação. Tratando-se de dois eventos que reúnem docentes que atuam no campo da História-Ensino em nível nacional, foi por eles que a presente pesquisa se enveredou.

As edições mapeadas do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História foram: a X, realizada entre 15 e 17 de outubro de 2013 na Universidade Federal de Sergipe; a XI, realizada entre 26 e 29 de setembro de 2017 na Universidade Federal do Rio de Janeiro; a XII, realizada entre 11 e 13 de novembro de 2019 na Universidade Federal de Mato Grosso. Quanto ao Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, as edições são: a IX, realizada entre 18 e 21 de abril de 2015 na Universidade Federal de Minas Gerais; e a X, realizada entre 16 e 18 de julho de 2018 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Além do Pesquisadores e Perspectivas, as atividades da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) também foram o foco da investigação, considerando as seguintes reuniões: 36°, realizada entre 29/09 e 02/10 de 2013 na Universidade Federal do Goiás; 37°, realizada entre 04 e 10 de outubro na Universidade Federal de Santa Catarina; 38°, realizada entre 01 e 05 de outubro de

2017 na Universidade Federal do Maranhão; 39°, realizada entre 20 e 24 de outubro de 2019 na Universidade Federal Fluminense.

Quatro edições do Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (ANPUH) também foram mapeadas: a XXVII, realizada entre 22 e 26 de julho de 2013 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; XXVIII, realizada entre 27 a 31 de julho de 2015 na Universidade Federal de Santa Catarina; XXIX, realizada entre 24 a 28 de julho de 2017 na Universidade de Brasília; e a 30°, realizada de 15 a 19 de julho de 2019 na Universidade Federal de Pernambuco. As dissertações do ProfHistória, presentes no seu repositório nacional, também fizeram parte da investigação.

Antes do contato com a empiria, fora necessário um levantamento bibliográfico e, por conseguinte, um aprofundamento teórico das questões de gênero e da decolonialidade para o cumprimento o primeiro objetivo específico desta pesquisa. Este se referiu à discussão da união entre as teorias Decolonial e Transviada, não no sentido de julgar o campo de Clio-Ensino a partir deste referencial, mas, para estabelecer um parâmetro de entendimento acerca de conceitos e categorias que são caros aos estudos de Gênero. Marlucy Paraíso, no diálogo com Gilles Deleuze, apontou que um mapa é aberto, dinâmico e composto por diversas linhas (PARAISO, 2004). Desta feita, esboçar um mapa do campo do Ensino de História, tendo em vista algumas linhas que o integram, foi a segunda fase da investigação.

Para tal, defini com a orientadora dois momentos metodológicos com critérios de mapeamento que me guiou na completude do objetivo. O primeiro se referiu a um contato inicial com pretensões de identificar, pelas fontes, quaisquer indicativos de estudos de gênero. Para a sua realização, de antemão foi preciso definir uma abordagem de caráter cronológico para fins de organização, ou seja, o campo foi mapeado tomando como referência a sequência crescente de anos que correspondem a cada edição dos eventos.

Todavia, certo de que as fontes poderiam me levar para diversos tempos e espaços e que a ordem de linearidade e o progresso não correspondem com a base teórica desta pesquisa, é necessário destacar que as possibilidades de digressões temporais estão presentes. Dito isto, dentro de cada edição correspondente a um determinado ano, fez-se necessária uma busca por palavras-chaves nos títulos de

mesas-redondas, conferências, oficinas, minicursos e grupos de discussão que pudessem indicar uma produção sobre gênero. Já, no caso do repositório do ProfHistória, as mesmas palavras-chaves foram usadas na busca pelas dissertações.

De início, alguns sinalizadores foram elencados como: temas ou questões sensíveis; masculinidades; feminilidades; sexualidades; performatividade; gênero; corpo; abjeção; sexo; *queer*; transviado; transexualidade; transgeneridade; epistemologia trans; pedagogia trans; homossexualidades; lesbianidade; bissexualidade; binaridades; identidade; diferença; diversidade cultural; currículo; ensino de História; didática da história; aprendizagem; e outras.

Depois desse contato inicial, o segundo momento correspondeu a organização metodológica das linhas que compuseram o mapeamento. É importante salientar que mesmo o foco da investigação sendo as presenças ou ausências de sujeitos LGBTQIA+ no campo do Ensino de História, todas as produções sobre gênero foram selecionadas. A partir destas produções, os procedimentos foram: quantificar as produções selecionadas em cada edição dos eventos, dentro de suas respectivas categorias (grupos de discussão, mesas-redondas, conferências, etc.); identificar os autores da produção, considerando o seu vínculo institucional (esta identificação se deu tanto pelos anais, como pelo Currículo Lattes dos pesquisadores que não se identificaram em suas comunicações).

Para além disso, foi necessário destacar as instituições, bem como seus níveis de incidência no campo (as que mais apareceram); as parcerias estabelecidas nas coordenações de grupos de trabalho; os autores que possuem uma atuação de destaque na História-Ensino; das produções selecionadas, quantas partem de cada regiões do país; e as superfícies de emergência que foram identificadas. Estas superfícies foram usadas apenas no sentido de organizar o mapa ao categorizar as produções selecionadas por eixos temáticos, a partir dos quais a discussão de gênero emergiu no campo de Clio-Ensino. Vale ressaltar que foram categorias definidas por mim e de caráter aberto, que dialogam entre si, e o critério de definição foi a ênfase temática dada pelo autor em cada produção.

O último objetivo específico foi o de analisar como os discursos, por meio das temáticas, objetos e problemas referentes ao gênero são fabricados no campo do Ensino de História. A pretensão foi de perceber a fabricação desses discursos, suas composições e conexões, em outras palavras, como os sujeitos e suas discussões

sobre gênero se mostram no campo. Essas produções foram feitas e aprovadas por pesquisadores e professores, então, trazê-las para esta dissertação será uma forma de aprendermos com esses sujeitos. A partir do momento em que concebo o campo do Ensino de História como performativo, estou me posicionando contra a quaisquer ideais de verdade absoluta e entendo que as produções científicas são impregnadas de signos discursivos que ora podem funcionar em favor de regimes de normalização binários, sexistas, heterossexualizantes, colônizadores, ora para subvertê-los.

Mas como reforçam? Como subvertem? As possibilidades de trabalho, bem como as perspectivas de estudo, produzem (e como produzem) fissuras nas lógicas colonialistas do gênero no campo dos saberes? Em quais bases teóricas se assentam as perspectivas sobre gênero e suas pedagogias? Quais são e como são sentidas as problemáticas destas produções e como elas são apresentadas? Existe uma assimilação da heteronorma por meio da adaptação à valores que historicamente foram naturalizados? Os discursos fabricados educam para o binário ou buscam superá-lo? Quais as conexões entre as produções analisadas? Estas foram algumas questões que auxiliaram a busca pela efetivação do objeto, por sua vez, suas respostas não se apresentarão como as verdades unas de campo, mas, como tentativas superáveis de compreender as faces multifacetadas e conflituosas de suas produções. Trata-se, portanto, de uma genealogia da História-Ensino.

2 TEORIAS DE COMBATE: (DE)COLONIALIDADE DO GÊNERO E PENSAMENTO IDENTITÁRIO TRANSVIADO

Nos últimos anos, os estudos sobre diversidade ou diferença cultural, multiculturalismo ou interculturalidade nas pesquisas brasileiras vêm avançando. Isso se dá, sobretudo, pela urgência de compreensão e tensionamento de problemas histórico-culturais por parte dos ativismos sociais e das militâncias da academia. Neste sentido, o fato de estarmos vivenciando tempos de manutenção de preconceitos e discriminações, que nos fazem retroceder enquanto sociedade, torna não só mais necessários os estudos de cunho antropológico-cultural, como também potencializa o seu avanço. À vista disto, a investigação do Ensino de História em relação às identidades LGBTQIA+ atribui a esta narrativa esse caráter antropológico cultural e, por conseguinte, exige um olhar perspicaz às ferramentas que atuam em função da não existência de saberes e sujeitos historicamente colocados a margem.

Nesta seção, discutirei acerca de elementos teóricos que me são caros na pesquisa: o conceito de identidade de entre-lugar, do teórico pós-colonial Homi K. Bhabha, e a categoria conceitual da colonialidade do gênero tecida pela filósofa da resistência Maria Lugones. Estas são lentes pelas quais enxergo as questões centrais da pesquisa e, a partir delas, construirei um caminho teórico que se apoia nos estudos Decoloniais, em íntimo diálogo com um pensamento transviado, já que, aqui, penso o gênero como um conceito aberto a partir das reflexões pós-críticas de Judith Butler.

Assumir este arcabouço teórico, sobretudo em um movimento de aproximação de posturas teóricas as vezes distintas, para suprir as ausências dos estudos decoloniais em relação à gênero, exige-me um desafio. Este é o de buscar entender as experiências vividas em uma conjuntura sociopolítica colonial, a fim de que possamos identificar e combater os seus resíduos que vêm à tona nas instituições, nas produções científicas e nas nossas visões de mundo. Sendo assim, em um primeiro momento, darei enfoque nos mecanismos discursivos que produzem o entre-lugar, do qual emergem as diferenças culturais. Em seguida, farei uma discussão com vistas a compreensão de um sistema moderno-colonial que insere na episteme do sul-global a chamada colonialidade do gênero.

2.1 O ENTRE-LUGAR IDENTITÁRIO NA ARTE QUEER DE VIVER

Em uma investigação que buscou inspiração nos estudos transviados, para compor um tecido narrativo comprometido com os corpos historicamente marginalizados, recusar-me a dizer não aos estudos identitários pode parecer arriscado. Isso porque é notório o número de críticas que estudiosos e ativistas deste meio teceram e ainda tecem a Identidade. O que me parece é que toda essa movimentação de ativismos e reflexões teóricas não são homogêneas, mas, assumem diversas posturas discursivas que colorem o quadro dos estudos de gênero-corpo-sexo-sexualidade e que se munem nas filosofias, sobretudo de Michel Foucault. Já destaco que o motivo que me impede de romper com a identidade é o mesmo já discutido por militantes e estudiosos da chamada Teoria *Queer*, A ativista Lohana Berkins, por exemplo, destacou:

Nos seduz a ideia de derrubar as identidades, de viver em um mundo 'degenerado', mas nos parece que dizer isso no contexto americano ou europeu é muito diferente que dizer em nossa América Latina. A tradução de um contexto a outro é um processo muito complexo, até agora não alcançado. Ser uma travesti em Buenos Aires, em Salta, na Bolívia, não é o mesmo que ser em Manhattan ou em Amsterdam (BERKINS, 2013, p. 91, tradução nossa).

Berkins nos chamou a atenção para aquilo que Butler (2006) já tinha ensinado em um contexto pós-identitário: existe uma vulnerabilidade social dos corpos deslocados e é em virtude disso que eles vêm se afirmando politicamente. Berkins, mediante suas vivências enquanto travesti, citou que, por mais sedutora que seja a ideia de romper com as identidades, “todas as violências que se exercem sobre nós, são por sermos, precisamente, travestis” (BERKINS, 2013, p. 92, tradução nossa).

Penso que seja graças a nossa identidade que nos protegemos historicamente e resistimos ontologicamente aos ataques do machismo, da LGBTfobia, e outras discriminações. Foi pela identidade que conseguimos afrouxar os parafusos que mantiveram e ainda mantém as engrenagens da maquinaria heterossexual compulsória da sociedade. Parafraseando Berkins, não se trata de uma questão meramente teórica, mas, de como vemos, somos vistos e de como protegemos o nosso corpo. Todavia, é válido destacar que as críticas transviadas tecidas aos efeitos normalizantes dos movimentos e estudos identitários são

pertinentes e é por meio delas que construirei um caminho até chegar à defesa das identidades de fronteira ou entre-lugar.

Em entrevista, intitulada “Sex, Power and the Politics of Identity” (Sexo, poder e a política de identidade), publicada na revista *The Advocate*, Foucault apresentou reflexões que transitam entre a questão da sexualidade, dos movimentos homossexuais e, evidentemente, sobre a construção de uma arte de viver que, para o autor, é mais importante que a afirmação das políticas de identidade. Para o filósofo, não devemos encarar a sexualidade como uma descoberta secreta do desejo, mas como uma possibilidade criativa da vida (FOUCAULT, 1984).

Desta forma, o autor pôs em evidência sua justificativa ao destacar que o movimento gay tem uma urgência por uma arte de viver e que esta, dada as circunstâncias de que “a sexualidade é uma dimensão da experiência social permeada por inumeráveis questões” (PRADO; MACHADO, 2012, p. 7), pressupõe uma construção. Foucault afirmou que o tornar-se gay, mediante a criação livre de um modo de vida, é mais importante que a afirmação de identidades, já que, para ele:

(...) se a identidade se torna o problema mais importante da existência sexual, se as pessoas pensam que elas devem "desvendar" sua "identidade própria" e que esta identidade deva tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se a questão que se coloca continuamente é: "Isso está de acordo com minha identidade?", **então eu penso que fizeram um retorno a uma forma de ética muito próxima à da heterossexualidade tradicional**. Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. (FOUCAULT, 1984, p. 4, grifo nosso)

A crítica do filósofo esteve centrada em uma noção de sujeito uno, estável e coerente. Conforme destacado na citação, o cerne da crítica foucaultiana foi justamente o que alimentou os estudos transviados que, posteriormente, se propuseram a combater efeitos limitadores e normalizantes (PEREIRA, 2015). Mesmo reconhecendo a importância dos movimentos sociais para a aquisição de direitos, percebe-se uma oposição entre a criação de modos libertários de vida e a afirmação de identidades. Isso porque Foucault destinou sua preocupação a forma como tais movimentos vinham operando em favor da construção de enquadramentos

normativos e códigos imutáveis de si e como estes limitavam as experiências, não só da sexualidade, mas de ser plenamente humano. É neste sentido que conseguiremos compreender as críticas que surgiram aos movimentos identitários.

O pensamento foucaultiano em evidência, mola propulsora das discussões em torno da identidade, é perceptível nas análises de Leandro Colling acerca das tensões entre os ativismos transviados e os movimentos LGBTs⁶ em países como Argentina, Chile, Espanha e Portugal. Apresentando-nos o livro deste autor, Berenice Bento foi perspicaz ao compreender que a agenda política dos movimentos nos países em discussão está centrada na aquisição de direitos como “1) casamento entre pessoas do mesmo sexo, 2) adoção, 3) a lei de identidade de gênero, 4) leis antidiscriminação” (BENTO, 2015, p. 14).

Mesmo sendo consideradas pelos próprios autores dos estudos em questão como leis importantes, existem implicações no processo pelo qual se busca a consolidação destes marcos legais, uma vez que, ao desenvolvê-lo, os movimentos sociais vêm operando por meio de um essencialismo estratégico. Segundo Colling, o essencialismo estratégico é uma ferramenta desenvolvida para a obtenção de direitos que vem historicamente desenvolvendo categorias identitárias consideradas excludentes e disciplinares (COLLING, 2015). Conforme os apontamentos do autor, os marcos legais não promovem uma mudança no pensamento social discriminatório, além disso, poucas ações dos movimentos LGBTs, no contexto desses países, promovem o respeito a “diversidade” do gênero e sexualidade pois ainda performam a binaridade. Nesse sentido, o estudioso pontuou que:

A tentativa de manter apenas uma das identidades da sigla LGBT como representativa de todas também flerta com essa dificuldade de aceitar, entender e aprender com as diversas identidades no interior da própria população LGBT. Não é por nada que muitas vezes ativistas queer e/ou transfeministas acusam o movimento de ser LG ou GGG, pois nem sempre se trabalha para evitar hierarquias identitárias dentro do próprio movimento (COLLING, 2015, p. 241)

Outra questão que revela implicações, no que tange ao processo da construção da política de identidades, é o estabelecimento de níveis de respeitabilidade. Seguindo com as ressalvas ao essencialismo estratégico, Colling

⁶ Embora a sigla presente nesta pesquisa seja a “LGBTQIA+”, em alguns momentos farei algumas variações para estar em conformidade com as empirias das pesquisas dos autores citados.

exemplificou que, ao estabelecer leis de casamento entre pessoas do mesmo sexo, é preciso estarmos atentos ao risco de que somente homossexuais casados sejam passíveis de respeito e que, socialmente, outros modos de ser gay sejam marginalizados. A exemplo disto, Edward MacRae, em sua análise do movimento homossexual também destacada por Colling, revelou o machismo que produziu masculinidades estereotipadas à luz da heteronormatividade (MACRAE, 1990). Assim sendo, evidenciou-se uma maior discriminação de homens gays mais afeminados e o reforço de sua imagem caricata.

Em outro texto, MacRae apontou que as militâncias homossexuais que atuavam a partir de veículos de comunicação e informação, como jornais, ainda nos finais do século XX, sofriam ataques de censura ao ter que cumprir alguns requisitos como a “higienização de sua homossexualidade”⁷. O autor aprofundou sua análise ao pontuar que a questão da respeitabilidade já havia sido fomentada com a emergência das próprias militâncias gays no início dos noventa, destacando que os primeiros protagonistas do cenário, como Magnus Hirschfeld, da Alemanha, eram respeitados por assumirem um padrão normativo socialmente aceitável (MACRAE, 1982).

Mediante a análise da construção de uma política das identidades, tomando como exemplo o movimento organizado no Brasil a partir dos anos 1970, Guacira Lopes Louro também teceu suas críticas à atuação identitária no seio das militâncias. A autora discutiu que, a partir do Movimento de Liberação Homossexual, foram empreendidas ações políticas comprometidas com o combate à heterossexualização da sociedade. Todavia, destacou que mesmo sendo ações marcadamente conduzidas por questões de classe, raça, nacionalidade e militância (o que revela a interseccionalidade do movimento), a afirmação das identidades pressupunha demarcações de fronteiras por meio de produções “positivas” de representação (LOURO, 2001).

Desta forma, exerceu-se um efeito de poder disciplinar que estabeleceu uma dada posição de sujeito, limitando suas experiências e as tornando, como afirmou Foucault, um código imutável de si. Para Louro, “a política de identidade praticada durante os anos 70 assumia um caráter unificador e assimilacionista, buscando a aceitação e a integração dos/das homossexuais no sistema social” (LOURO, 2001, p.

⁷ Entende-se por higienização da homossexualidade a construção de normas a serem seguidas, que envolviam o abandono de uso de termos próprios da cultura gay. Somente pela adequação a estes padrões os ativistas poderiam articular seus discursos nos jornais da época em tela.

544). Neste sentido, surgiram outras formas alternativas de atuação, como os ativismos transviados.

Não somente na história das mobilizações LGBTQIA+, mas também no surgimento dos movimentos feministas, são perceptíveis formas normalizadoras de atuação identitária. Ao discutir sobre como se deu a emergência da categoria gênero, utilizada pela primeira vez, no Brasil, pelas feministas nos finais da década de 1980, Louro (2001) construiu sua análise sobre as grandes mobilizações do feminismo no Brasil e no Mundo. Neste movimento de reflexão, a autora mostrou uma essencialização da identidade feminina em cada movimento (isto é, pensar a mulher como um sujeito universal), mediada pela necessidade de compreender a causa da “opressão” e, conseqüentemente, a busca pela emancipação feminina.

A partir dessas atuações, tornavam-se visíveis quais sujeitas eram elegíveis aos efeitos emancipatórios do movimento feminista e, em virtude disso, fragmentava o movimento. O argumento de Louro é que, até os anos 1970, a distinção entre os sexos foi o motivo das desigualdades sociais considerado pela maioria das feministas (LOURO, 1997). Essa concepção foi posta em cheque graças a efervescência dos estudos de Gênero, principalmente a partir dos anos 1980, em que se buscou combater o determinismo biológico e assentar o debate sobre os discursos e regimes de verdades construídos sobre os corpos sexuados. Em relação a essa perspectiva, a autora Maria Rita de Assis César afirmou que:

As reflexões e abordagens de Michel Foucault, sobretudo sua compreensão da sexualidade como dispositivo de controle, bem como sua análise das formas de normalização dos corpos e das experiências, foram elementos cruciais na elaboração da crítica da noção de sujeito e de uma identidade única para o feminismo, por parte do feminismo radical, dos Studies Lesbian and Gay, mais recentemente, pela teoria queer. (CÉSAR, 2014, p. 98)

César (2014) também teceu críticas ao movimento identitário LGBT e ao feminista, pontuando que esses tenderam a não visualizar outros caminhos políticos de atuação que afirmem outras experiências e possibilidades de vida. E por essas circunstâncias, a identidade veio sendo operada de forma objetificadora do sujeito e, por conseguinte, excludente, uma vez que fixou locais identitários. César (2014) nos exemplificou sua fala mediante questões referentes a educação, ao apontá-la como uma ferramenta crucial na estratégia de luta por direitos.

Essa busca por um “sujeito de direito”, que vive a buscar legitimidade nos aparatos jurídicos, é problemática para a autora, uma vez que, feito isto, seremos governados pelas mesmas instituições que, outrora, nos produziram enquanto patologias. Assim, César (2014) embasou seu argumento nos estudos foucaultianos que põs em evidência os dispositivos regulatórios e normativos que produziram as identidades sexuais. Apesar de ser uma das autoras que se posicionam criticamente em relação à identidade, César (2014) reconheceu a importância dos direitos obtidos e o vazio deixado pela crítica dos estudos pós-identitários, pontuando que somente o conceito de estética da existência de Michel Foucault tem a possibilidade de suprir, uma vez que este se posiciona além dos marcos jurídicos e prioriza uma arte de viver.

Como se percebe, o debate em torno das identidades está constituído entre a defesa da ideia de identidade como princípio fundamental, tanto no campo das lutas sociais como também no campo da produção intelectual da chamada ‘diversidade sexual’, e as reflexões críticas sobre a noção de sujeito e de identidade, entendidas como agentes limitadores das práticas e modos de vida. Diante dessa polarização e de seus efeitos repressivos no interior dos movimentos sociais e educacionais, a teoria queer tem aprofundado sua crítica da noção de identidade no contexto da interrogação dos movimentos sociais LGBT, do feminismo e da educação. (CÉSAR, 2014, p. 100)

Até aqui, ficou claro que as críticas em tela foram direcionadas a forma que os movimentos sociais (como os LGBTQIA+ os feminismos e os da educação) e algumas produções intelectuais operam a identidade, isto é, no sentido estratégico-essencialista que fixa locais de identidade, tornando-as imóveis e unificadas. Entretanto, vale destacar que boa parte dos ativismos e estudos transviados não se posicionam contra a identidade propriamente dita, mas criticam noções historicamente construídas sob o signo da mesmidade.

Além disso, não se posicionam contra os direitos obtidos a partir das lutas sociais, mas criticam os caminhos que foram percorridos para que se chegassem a esse fim. Guacira Lopes Louro nos ensinou que a Teoria Transviada tem como alvo imediato um regime de poder-saber binário que institui uma heteronormalização compulsória da sociedade. Assim sendo, um pensamento transviado, antes de se posicionar contra a identidade, busca questionar noções bem comportadas construídas sobre ela. Desta forma, Louro (2001) nos indicou a possibilidade de nos

imbuirmos da Teoria Transviada para pensarmos identidade na sua plena fluidez, ambiguidade e multiplicidade.

Por sua vez, Leandro Colling também apontou as implicações de um pensamento anti-identitário ao afirmar que desconhece quaisquer posicionamentos transviados (seja nos ativismos de rua ou nas produções científicas) que afirmem que devemos abdicar em absoluto a afirmação de identidades (COLLING, 2015). Ao analisar as tensões entre movimentos, o autor ainda destacou que: 1) a diferença não consiste em quem afirma ou não a identidade; 2) os coletivos transviados chegam a ser hiperidentitários quando se trata de sujeitos que estão na periferia da heteronorma, ou seja, os sujeitos menos privilegiados e mais abjetos; 3) os seus estudos apenas discutem os limites da atuação estratégica das mobilizações sociais (COLLING, 2015; 2011). As considerações finais do autor acerca do que foi discutido até agora é que a postura de rompimento em foco “foi gerada em função das críticas dos estudos e ativismos queer aos limites das políticas de afirmação das identidades e na compreensão equivocada de que ser pós-identitário é o mesmo que ser anti-identitário” (COLLING, 2015, p. 246).

As tendências teóricas identitárias mais recentes, sobretudo a partir das críticas de Stuart Hall, também já se distanciaram de uma noção essencialista de sujeito produzida nos contextos da modernidade cartesiana. Hall apontou diversos motivos que levaram a uma virada nos estudos acerca das posturas de subjetividade e ao descentramento das identidades modernas e um destes foi o impacto da filosofia de Michel Foucault. Assim sendo, o autor se afastou de concepções essencialistas, unas e fixas de identidade, a partir do momento em que as entendeu como fragmentadas, inacabadas, conflituosas e múltiplas (HALL, 2005).

Por sua vez, Foucault afirmou que temos que partir do fato de que somos únicos e que as relações que devemos estabelecer conosco não devem ser de identidade, mas de diferenciação (FOUCAULT, 1984). Ao tecer essa afirmação, o filósofo criticou a identidade ao pensá-la a partir da igualdade, para Ilka Miglio de Mesquita, em diálogo com Hall, atualmente “as identidades são estratégicas e posicionais, construídas no/pelo discurso, por meio da diferença, na relação com o outro, em que os sujeitos são convocados a se posicionarem histórico e culturalmente” (MESQUITA, 2008, p. 30).

Desta forma, penso que, de fato, somos únicos, mas que, de imediato, as relações de identidade já não são mais de igualdade, mas de diferenciação. Seria inviável pensar uma identidade mesmidade, como um código imutável de si ou como um enquadramento normativo que nos isenta de acender a uma vida criativa. Isso porque os próprios processos de identificação são atravessados por questões de representações que são forjadas em desterritórios conflitantes e de disputas de poder e (res)significação. Segundo Louro:

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais. (LOURO, 2000, p. 6)

Toda essa instabilidade, para Homi K. Bhabha, é fruto de uma sensação de desorientação impulsionada pelo abandono das grandes ideias etnocêntricas, forjadas pela modernidade (BHABHA, 2013). Se as produções teóricas mais recentes recebem em suas nomenclaturas o prefixo “pós” (pós-identidade, pós-feminismo, pós-modernidade), elas nos indicam que estamos vivendo num além, que para Bhabha não é nem um novo horizonte, nem o abandono do que passou, mas se refere a um entre-lugar. O residir no “além” é marcado por um ir e vir que nos impede de entender o presente como uma simples ruptura ou um vínculo simétrico com o passado. Em outras palavras, refere-se a um momento de transição mediado pela energia revisionária, sensível e inquieta de uma episteme ocidental que ainda persiste, para que reinscrevamos na nossa contemporaneidade cultural a figura do “outro”.

Por sua vez, este sujeito “outro” não deve ser lido como aquele que opõe ao “eu”, mas, como uma “negação necessária de uma identidade primordial - cultural ou psíquica” (BHABHA, 2013, p. 95). Desta forma, residir no “além”, ou no “entre-lugar”, é compreender a identidade, não pela sua noção originária da modernidade, mas, pela sua ambivalência e mobilidade. Este ato de compreensão nos impede de adotarmos uma noção moderna, cartesiana e fixa de sujeito e implica o afastamento das categorias singulares de subjetividade:

O afastamento das singularidades de "classe" ou "gênero" como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual - que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. **O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais.** Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 2013, p. 20, grifo nosso)

Por se localizar além dos locais fixos de identidade, estabelecidos pelos regimes colonialistas e modernos de verdade, a noção fronteiriça de entre-lugar identitário rompe com clivagens, assume o compromisso ético com as especificidades do “outro” e privilegia uma arte criativa de vida. Em virtude disso, pensar uma identidade de fronteira é se afastar de noções essencialistas de sujeito; é propor signos identitários insurgentes que busquem romper com os discursos excludentes e discriminatórios que realmente precisam ser discutidos. Na tentativa de entender estes locais de fronteira nos quais as diferenças culturais são produzidas, e ao optar pelo conceito de identidade em questão, faço tal qual Guacira Lopes Louro e busco compreendê-lo em sua plena fluidez, mediante um pensamento transviado.

Desta forma, visto que o entre-lugar fornece terrenos para a elaboração de estratégias que dão vazão a novos signos de identidade, priorizo, então, o signo de uma arte identitária de viver e me afasto de discursos que generalizam a identidade enquanto um enquadramento normativo excludente. O terreno de fronteira é ilimitado; pode ser potente na produção de diálogos propositivos entre ativismos; é móvel e pode, também, ser caracterizado como um arquipélago de seres multifacetados. A exemplo disso, a própria mobilidade da sigla LGBTQIA+ menos tenta nos limitar que possibilitar a emergência dos vários fragmentos que nos compõem, e aquilo que nos compõe jamais poderá ser definido *a priori*, limitado, estabelecido e finalizado.

2.2 LÓGICAS COLONIALISTAS E (DE)COLONIALIDADE DO GÊNERO

Para a compreensão das engrenagens que mantém viva a colonialidade do gênero, é preciso ter em vista o que os autores supracitados do Giro Decolonial já

pontuaram em suas reflexões e pesquisas, uma vez que, foi somente a partir deles que Maria Lugones desenvolveu a categoria teórica em tela. Desta forma, no diálogo com estes autores, entender os processos que se estabeleceram no colonialismo significa inseri-los em uma escala global, uma vez que não estudamos e ensinamos uma história engessada.

As relações empreendidas em contextos coloniais estão imbricadas na perspectiva econômica, político-religiosa, epistemológica e identitária, servindo, assim, de critérios analíticos para entendermos os processos históricos que levaram a Europa a atravessar o atlântico e se estabelecer, física e epistemologicamente, no Novo Mundo. Por sua vez, o olhar decolonial acerca destas experiências viabilizará a utilização nesta narrativa da ideia de um passado vivo (SEFFNER, PEREIRA, 2018), que implica o rompimento de um cânone moderno-colonial de tempo, já que estamos certos de que as lógicas do colonialismo não morreram com ele, mas, vem à público nas nossas maneiras de ser e estar no mundo. Segundo Catherine Walsh:

O marco central para tal contextualização [do colonialismo/colonialidade] encontra-se na histórica articulação entre **a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico)**, que se iniciou como parte constitutiva da constituição histórica da América. (WALSH, p. 14, 2009, grifo nosso)

Evidentemente, existe um consenso entre os pesquisadores percursos do Giro Decolonial, como a própria Catherine Walsh e seus companheiros de grupo de pesquisa Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Nelson Maldonado-torres e outros. Para eles, a contextualização histórica do desenvolvimento do capitalismo mundial e sua articulação com a ideia de raça foi e é potente no sentido de explicar as adjetivações que o acompanha: moderno, colonial e eurocêntrico. No século XVI, que data as experiências de colonização, a Europa já estava passando por um processo de transição feudal-capitalista que havia iniciado já no século XI. É perceptível em todo o continente ações nas quais podemos identificar as faces do capitalismo comercial. Algumas dessas ações, a saber, encontravam-se na Inglaterra a partir dos *enclosures*⁸. Além disso, continuando no exemplo da Inglaterra uma vez que foi

⁸ Os chamados cercamentos iniciavam um processo de conversão das terras de cultura em terras de pastagem, uma vez que a criação de ovelhas viabilizava a produção de lã e lucro. Polanyi (2000) retrata a expropriação destas terras, única fonte de subsistência dos camponeses, em virtude dos

grande pioneira do capitalismo mundial, identifica-se no aparato legislativo⁹, legitimação das práticas sociais que definiam os aspectos econômicos.

As ações de caráter capitalista possibilitaram a concentração de capital, avivando as fronteiras das chamadas classes sociais (quando se fala em acumulação, precisamos ter em vista a posse de bens para além das terras). Os fatores que possibilitaram tal façanha foram as transferências de títulos de nobreza e, por conseguinte, uma rede de relações econômicas com títulos, dívidas, metais preciosos, e a terra. A concentração, por sua vez, assentou-se na burguesia que foi aumentando suas posses através de novas relações econômicas capitalistas.

É latente na historiografia, também, o uso do termo classe para explicar as diplomacias político-econômicas europeias. Vale ressaltar que este foi utilizado pela primeira vez, segundo Quijano (2009), no século XVIII pelo naturalista Carl von Linné [1707-1778] como ferramenta de classificação botânica, nos seus estudos sobre taxonomia. Entretanto, os pensadores que estudavam a sociedade europeia nos auspícios do Iluminismo utilizaram o “social” como termo acompanhante de classe, substituindo o de “natureza”. Tais teorias evidentemente estruturalistas sobre classe social, associaram-na apenas à experiência da Europa e as únicas formas de diferenciação humana, na ordem econômica, situaram-se nas categorias binárias de riqueza-pobreza, dominador-dominado, opressor-oprimido.

As análises do Giro Decolonial acerca da contextualização do colonialismo definiram que o capitalismo moderno, eurocêntrico e colonial tem como características básicas que o adjetivam como tal: a exploração do homem pelo homem e o controle da propriedade privada como pretensão de busca por lucros, por isso o termo ‘capitalismo’; sua origem e desenvolvimento na Europa, contribuindo, posteriormente, para a organização da sociedade por classes, bem como todo o lucro girando entorno do eixo europeu, por isso eurocêntrico.

cercamentos, afirmando que aparentemente tais práticas seriam um progresso se não ocorresse a conversão às pastagens. Entretanto, como resultado da conversão, tem-se uma revolução dos ricos contra os pobres. Polanyi aponta os cercamentos como peças fundamentais para o capitalismo comercial, que vislumbrava apenas uma parcela da sociedade: a nova burguesia.

⁹ As leis sanguinárias, por exemplo, foram usadas como ferramenta de disciplinarização do nascente proletariado e foi através dessas leis que esta classe trabalhadora foi submetida aos ditames do capitalismo. O conjunto de leis obrigava a população ao trabalho, inclusive crianças, porém, o Estado não atendia toda a demanda, ou seja, o excedente sem emprego e os que se negavam ao trabalho estavam sujeitos à escravidão ou ao enforcamento (MARX, 2011).

Além disso, destaca-se o adjetivo “colonial”, uma vez que a expansão marítima europeia que culminou nas colonizações, também estão situadas na lista das atividades de caráter capitalista tendo em vista o bem das metrópoles. O fator religioso, por sua vez, não pode ser negligenciado nesse processo de hegemonia europeia, já que o colonialismo lusitano por aqui foi fruto de uma união entre a Igreja e o Estado para expandir o cristianismo, tornando-o como ferramenta civilizatória. Todavia, é evidente que, segundo as perspectivas decoloniais de Walsh (2009) e Quijano (2009), o fator econômico-capitalista foi a principal mola propulsora do colonialismo, em sua articulação com a ideia de “raça”. Assim sendo, entende-se colonialismo como:

(...) uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, p. 73, 2009)

Na visão do autor, as lógicas epistêmicas europeias subjacentes ao colonialismo ainda imperam no plano social contemporâneo por meio das colonialidades. Em outras palavras, mesmo que as sociedades latino-americanas tenham passado por um processo de descolonização, os seus resíduos se manifestam no presente através das matrizes da colonialidade. Quijano ainda acrescentou que o capitalismo eurocentrado moderno-colonial e seu controle do trabalho foi fator importante do poder, mas não único. Isso porque os fenômenos sociais ocorreram no emaranhado de relações dentro das sociedades, transitando por diversos eixos.

É notório que, na análise do teórico, as relações de poder são caracterizadas a partir da tríade exploração-dominação-conflito. Assim sendo, pensar a matriz de colonialidade do poder quijaniana é entendê-la como um aparato de classificação e controle social como um todo, para além do eixo econômico, que hegemonizou o eurocentrismo. Ou seja, embora o fator econômico seja peça fundamental nesta discussão raiz do Giro Decolonial, quando mergulhamos na colonialidade do poder,

entra em jogo outros aspectos que se refletem na marginalização e destruição de sujeitos e suas culturas situadas nas periferias da cultura etnocêntrica:

Tal como o conhecemos historicamente, a escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças. (QUIJANO, 2009, p. 76)

Tendo em vista que o significado de classificação social (QUIJANO, 2009) implica questões de controle de existência social (para além o fator econômico), ainda configurado em noções de exploração e dominação, temos no colonialismo a união do termo raça - que até então era abstrato - aos aspectos biológicos, sobretudo de cor. Dentro deste jogo, fazia-se necessário legitimar a inferioridade de grupos étnico-raciais não europeus a fim de que houvesse a efetivação do projeto colonial. Neste sentido, as diferenças culturais foram utilizadas como critério para a classificação social e, por conseguinte, autorizou a marginalização, dentro da escala societal do poder, de grupos não-europeus.

Para os estudos do Giro Decolonial, foram essas articulações colonialistas entre capitalismo e o conceito raça que fixaram a chamada geopolítica do conhecimento, ou seja, iniciou-se um processo de deslegitimação de todo o saber que estivesse além de uma episteme europeia. Esta ordem de saber-poder eurocêntrico foi denominada por Walter D. Mignolo (2003) como "colonialidade do saber". Já para Maldonado-torres (2008), foi justamente tal desqualificação de saberes outros que serviu de instrumento para a negação do ser, desta forma, a afirmação do sujeito europeu implicou para o autor, no desenvolvimento da "colonialidade do ser", a negação ontológica de sujeitos não pertencentes de uma lógica etnocêntrica.

Embora as colonialidades tenham sido forjadas no interior dos processos colonialistas, no plano cultural latino-americano e no nosso caso, brasileiro, sua presença é evidente. O pensamento moderno-colonial vem a público nos padrões de beleza, nas bases epistêmicas, em nossas práticas educativas, em nossa forma de ser e estar no mundo; enfim, na dominação eurocêntrica nos diversos âmbitos sociais.

Ficou evidente os princípios básicos do colonialismo-colonialidades, mediante os aspectos históricos abordados principalmente na articulação entre capitalismo e raça. Todavia, reconheço que para além destes elementos, as residualidades das lógicas coloniais se expressam, também, por meio das relações de gênero-sexo-sexualidade. Neste sentido, as reflexões apresentadas aqui, mesmo com suas devidas potencialidades, não conseguem dar conta de experiências que vão além da noção de poder quijania e que são escassas nas discussões ontológicas de Maldonado-torres e epistêmicas de Mignolo.

Dito isto, Catherine Walsh nos convocou a tecermos reflexões que potencializem os estudos decoloniais (WALSH, 2013) e, neste sentido, alguns autores decidiram explorar outros espaços que até então, comparado aos estudos de caráter étnico-racial, ainda são quase inabitáveis, principalmente em pesquisas que abordem a historiografia do Ensino de História. Em virtude disso, Pedro Paulo Pereira no texto *Queer decolonial: quando as teorias viajam*, destacou uma recente aproximação entre pensamentos decoloniais e transviados. Segundo ele, esta união vem fazendo emergir corpos-outros, histórias-outras e currículos-outros pois, se os estudos decoloniais denunciam discursos e práticas universalizantes e moderno-coloniais; a Teoria Queer possibilita a inserção do gênero enquanto uma lente analítica que se volte as questões generificadas e sexualizadas (PEREIRA, 2015). Assim sendo, para Larissa Pelúcio:

O pensamento queer foi desde seu início acadêmico em terras brasileiras eminentemente uma teoria de combate. Posso dizer que a teoria queer é para mim um espaço de luta política, uma arena de embate de ideias que procura enfrentar a naturalização de uma série de opressões. Seja evidenciando o caráter compulsório da heterossexualidade; desconstruindo binarismos que enrijecem possibilidades de transformações; politizando o desejo; ou apontando para as crueldades dos discursos hegemônicos, muitas vezes revestidas de um cientificismo que quita a humanidade de determinados seres humanos, tratando-os como abjetos. (PELÚCIO, 2014, p. 7)

Sendo o pensamento em questão um ato de combate, evidencia-se, portanto, que sua união aos estudos decoloniais é um movimento de costura teórica de grande potência, uma vez que:

Se o cânone é eurocêntrico, hétero e branco, o queer faz troça desse lugar, dessas Teorias e de sua universalidade pressuposta, assim como fustiga sua heteronormatividade; o pensamento decolonial denuncia os processos de construção dessa universalidade, e também desconfia dessas Teorias, mostrando como a “ferida colonial” (Maldonado-Torres, 2007) se expande e abarca a imposição do sistema sexo-gênero como uma sobredeterminação ontológica que irá se instaurando nas colônias europeias (Vega Suriaga, 2011: 121). A teoria queer, por seu turno, possibilita uma crítica dos olhares da história com uma lente heteronormativa, interpretando a configuração sexo/gênero como parte do projeto colonial. A teoria queer e o pensamento decolonial se abrem e apostam em outros corpos, histórias e teorias. (PEREIRA, 2015, p. 416-417)

Não há como dissociar os corpos transviados de seu lugar geográfico, de sua cultura sul-global, bem como de suas histórias e línguas, logo, para Pereira, estes corpos também emergem por meio das diferenças culturais. O significado da diferença cultural, tão caro para esta mobilização teórica, diz sobre um processo de enunciação daquilo que é passível de ser legitimado ou conhecível, segundo padrões estabelecidos discursivamente por sistemas de identificação cultural (BHABHA, 2013). Assim sendo, é por meio desse processo de diferenciação que se discriminam seres e saberes e, na contrapartida, constroem-se campos de resistência e fissura nas lógicas colonialistas que ainda persistem.

Dentre os autores que apostam nessa aproximação de teorias-outras que tratam de diferenças culturais, Pereira destaca Maria Lugones que construiu sua categoria conceitual por meio das potencialidades dos estudos de Gênero e decoloniais. A “colonialidade do gênero” denominada pela autora, é a matriz que constitui e sustenta a compulsiva normalização binária do gênero e da heterossexualidade e propõe em seu quadro teórico a possibilidade de vermos aquilo que se esconde nas nossas compreensões sobre a articulação raça-capitalismo-gênero (LUGONES, 2014, p. 945).

Ao oferecer os primeiros ingredientes para pensarmos um sistema moderno-colonial de gênero, Lugones buscou tornar visível a capacidade instrumental dos seus processos de sujeição em todos os domínios da existência humana, bem como expor a nossa lealdade a este sistema. Para tal - e aqui se dá o motivo pelo qual decidi começar esta discussão com a abordagem original do Giro – a autora evidenciou que tal sistema só pode ser entendido mediante sua relação com a colonialidade do poder quijaliana. Isso porque, esta abertura ao *locus* conceitual do teórico, segundo a

autora, facilita a compreensão das classificações de corpos como humano e não-humano; das disputas pelo controle do sexo, do trabalho e das organizações sociais, já que são processos que não se dão fora das relações colonialistas de poder¹⁰ (LUGONES, 2007). Neste diálogo com Aníbal Quijano, Lugones concordou que existe uma definição hierárquica da população que reconfigura o mapa geopolítico mundial e hegemoniza o ser, o poder e o saber eurocentrados. Para ela, esta classificação, por sua vez, está imbricada em uma rede de relações entre o capitalismo mundial, a raça e o gênero-sexo.

Partindo do exposto, a chave central desta matriz de pensamento é que o heterossexismo não é algo pré-discursivo ou fora da escala societal e do poder, mas um resultado de uma imposição colonial que forjou a ciência moderna e a chamada colonialidade do gênero. Desta forma, cabe aqui entendermos que, em contextos latino-americanos de colonização, a produção de uma masculinidade heterossexista, patriarcal, branca e eurocêntrica, deve ser pensada como a ferramenta normativa mais eficaz de um sistema moderno-colonial de gênero. Todavia, embora a autora tenha partido das potencialidades do quadro conceitual quijaniano, ela desenvolveu a discussão tecendo críticas ao filósofo e propôs alternativas de pensamento. Isso porque, para Quijano:

As relações entre os 'géneros' foram também ordenadas em torno da colonialidade do poder.

1) Em todo o mundo colonial, as normas e os padrões formal-ideais de comportamento sexual dos géneros e, conseqüentemente, os padrões de organização familiar dos 'europeus' estão directamente assentes na classificação 'racial': a liberdade sexual dos homens e a fidelidade das mulheres foi, em todo o mundo eurocentrado, a contrapartida do 'livre' – ou seja, não pago como na prostituição, a mais antiga na história – acesso sexual dos homens 'brancos' às mulheres 'negras' e 'índias', na América, 'negras', em África, e de outras 'cores' no resto do mundo submetido.

2) Na Europa, por outro lado, foi a prostituição das mulheres a contrapartida do padrão de família burguesa.

¹⁰ É importante destacar que a colonialidade e a modernidade são dois eixos a partir dos quais Maria Lugones desenvolve suas reflexões. A autora entende a colonialidade como um fenômeno abrangente que é constituído pela autoridade ontológica e epistêmica da Europa em relação aos povos que foram colonizados. Já em relação a modernidade, Lugones afirma que é o resultado da fusão entre o colonialismo e a colonialidade, resultado este que produz uma maneira de saber e de ser eurocentrada (LUGONES, 2007).

3) A unidade e integração familiar, impostas como eixos do padrão da família burguesa do mundo eurocentrado foi a contrapartida da continuada desintegração das unidades de parentesco pais-filhos nas 'raças' não-'brancas', apropriáveis e distribuíveis não só como mercadorias, mas directamente como 'animais'. Em particular, entre os escravos 'negros, já que sobre eles essa forma de dominação foi mais explícita, imediata e prolongada.

4) A característica hipocrisia subjacente às normas e valores formal-ideais da família burguesa, não é, desde então, alheia à colonialidade do poder. (QUIJANO, 2009, p. 111)

De certo, já é evidente que as relações de gênero foram construídas dentro das malhas do poderio colonial, entretanto, a análise do filósofo sobre tais aspectos é, claramente, limitada e se percebe a ausência de problematizações dos fatos históricos. A crítica de Maria Lugones pontua que há uma descrição estritamente biológica que pressupõe um dimorfismo sexual que ainda não imperava na época, além disso Quijano (2009) não fez um exame minucioso dessas questões e as reduziu a apenas uma área básica da existência da vida: o sexo, seus recursos e produtos (LUGONES, 2007). Em outras palavras, a autora denunciou que toda a questão referente ao gênero e sexo foi reduzida, na análise quijaniana, a uma disputa pelo acesso à sexualidade da mulher, seus recursos e produtos.

Concordo com a crítica da autora e acrescento que essa forma binária e dimórfica de entender tais aspectos da existência é, também, problemática uma vez que ela é constitutiva do pensamento moderno-colonial, o qual a decolonialidade visa combater. Ao fazer isso, Quijano centrou sua análise somente no patriarcado, omitiu o olhar às produções de outras subjetividades não-hegemônicas, negligenciou o agenciamento feminino de outras comunidades, bem como outras formas de organizações sociais. A exemplo disso, Lugones destacou outras vivências de grupos étnicos que reconheciam um "terceiro gênero" (não no sentido literal, mas, como forma de compreender os corpos para além da binaridade¹¹) e as relações homossexuais positivamente¹². Destaca ainda exemplos das comunidades ginecáticas como a

¹¹ A autora não abordou a binaridade no sentido biológico de homem e mulher. Desta forma, apontou que o gênero foi uma imposição colonial como ferramenta de dominação e que a "mulher" não era definida necessariamente pela biologia, mas, em relação à norma, ao homem: mulher é aquele corpo que age pela emoção, que não pode participar da vida pública. Este pensamento está de acordo com o modelo do sexo único que imperava na época, o qual discutirei mais adiante.

¹² Os grupos étnicos que reconheciam positivamente a homossexualidade são: "Winnebago, Cheyenne, Pima, Corvo, Shoshoni, Paiute, Osage, Acoma, Zuñi, Sioux, Pawnee, Choctaw, Creek, Seminole, Illinois, Mohave, Shasta, Aleut, Sac and Fox, Iowa, Kansas, Yuma, Asteca, Tlingit, Maia, Naskapi, Ponca, Maricopa, Lamath, Quinault, Yuki, Chilula e Kamia". (LUGONES, 2007, p. 200)

Cherokee, cujo poder político das mulheres tinha grande expressividade, porém fora destruído com a imposição do sistema europeu de gênero.

Seguindo com a crítica central de que a perspectiva quijaniana é limitada, percebe-se também que o gênero foi visto pelo autor como um quesito de classificação social que derivou da raça:

A 'naturalização' mitológica das categorias básicas da exploração/dominação é um instrumento de poder excepcionalmente poderoso. O exemplo mais conhecido é a produção do 'gênero' como se fosse idêntico a sexo. Muitos indivíduos pensam que acontece o mesmo com 'raça' em relação, sobretudo, à 'cor'. **Mas esta é uma confusão radical. Apesar de tudo, o sexo é realmente um atributo biológico (implica processos biológicos) e algo tem a ver com 'gênero'. Mas a 'cor' é, literalmente, uma invenção eurocêntrica enquanto referência 'natural' ou biológica de 'raça', já que nada tem a ver com a biologia.** (QUIJANO, 2009, p. 45, grifo nosso)

De fato, há um sentido mitológico na naturalização de categorias como gênero, sexo, raça, pois são categorias inventadas para que se efetive o ato de governar. No poder-saber colonial, este ato se refere ao exercício do controle sobre os sujeitos, fixando, assim, lugares ontológicos eurocentrados. É importante ressaltar a problematização do autor em relação a produção da categoria "raça", sempre evidenciando que essa "confusão radical" produz racismos e parte de uma "invenção eurocêntrica". Aqui é evidente que o filósofo priorizou questões raciais, deixando as questões generificadas em segundo plano uma vez que negou o sentido de "confusão radical" a união entre o sexo e a produção da categoria "gênero". Ao fazer isto, Aníbal Quijano afirmou que "apesar de tudo, o sexo é realmente um atributo biológico (...) e algo tem a ver com gênero", diferentemente da raça, que, certamente, nada tem a ver com a cor.

O que acabei de discutir evidencia que existem fatores que influenciam determinados posicionamentos binários, um deles é a forma como alguns teóricos perspectivam o gênero, que, evidentemente, determina quais aspectos serão postos em evidência na narrativa. Isso se reflete nas análises que muitos cientistas sociais vêm tecendo sobre as experiências coloniais, ao seguir por um caminho que objetiva desenhar um panorama de atividades coloniais conforme o padrão das distinções sexuais. Lugones apontou que este caminho leva a inseparabilidade entre gênero e sexo, ou seja, alguns cientistas sociais acabam caindo na dicotomia de que o sexo,

lido como objeto anatômico que nasce com o indivíduo, determina seu gênero. Ao afirmar que as análises contemporâneas já defendem que o sexo é um produto do próprio gênero e que este é uma imposição colonial que atua como ferramenta de sujeição (LUGONES, 2014), fica notório as similitudes do pensamento da teórica com o que defendem o filósofo Michel Foucault e autores do movimento transviado.

É sabido que, segundo Foucault, a sexualidade humana é um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988), uma vez que é construída historicamente, mediante diversos discursos que estabelecem verdades sobre o sexo. Partindo dessa noção, Judith Butler definiu que o sexo, por sua vez, é uma “premissa fabricada”, uma categoria normativa que atua para produzir materialidade dos corpos (BUTLER, 2000). Em outras palavras, a autora entendeu o sexo não como pré-discursivo, mas, como produto forjado na ordem do discurso, exercendo práticas regulatórias que governam os corpos. Sendo uma ferramenta normativa e regulatória, este produto é um efeito de poder do gênero, logo atua de forma performativa, ou seja, desenvolve-se mediante uma ação que produz e naturaliza os efeitos que ele nomeia.

É por isso que as reflexões contemporâneas, sobretudo ligadas aos estudos transviados, não veem o sexo como determinante do gênero, mas, como um produto dele. É, também, por isso que Lugones se posicionou contra a noção dimórfica de Aníbal Quijano em relação ao sexo-gênero. Isso porque, atualmente, o gênero é lido como um mecanismo cultural que humaniza os corpos ao produzir noções de feminilidades, masculinidades, atos performativos diversos e, inclusive, o próprio sexo enquanto categoria normativa (BUTLER, 2006; 2003). Para Guacira Lopes Louro:

Nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 9)

Neste sentido, Louro nos convocou a desconfiarmos de tudo que é lido como natural e, também, pontua que não se trata de negar a existência de um corpo sexuado, com pênis ou uma vagina, mas, de entender os discursos que historicamente foram forjados e naturalizados sobre os aspectos biológicos. Foi neste sentido que as discussões sobre gênero e sexualidades foram direcionadas para o aspecto social e se afastaram de concepções deterministas (LOURO, 1997). Realocando a discussão sobre colonialidade do gênero e partindo do que foi apresentado sobre o sexo enquanto um aparelho normativo, Maria Lugones apontou que um modelo sexual constituiu a formação hierárquica da sociedade colonial e compôs o conjunto lexical do discurso colonizador (LUGONES, 2007). Neste caso, apenas os homens brancos e, logo depois, as mulheres burguesas dentro dos padrões de feminilidade sensível, maternal e doméstica, eram passíveis de humanidade.

Essa binaridade ainda não estava revestida de um sentido dimórfico, pois estava em vigor na época o modelo do sexo único. Neste, a diferença entre homem e mulher não era por tipo (sexo>gênero), mas por grau, ou seja, “mulher” não era uma categoria independente, com plena inteligibilidade ontológica, pois não tinha suficiente resistência para tal. Em outras palavras, no modelo em questão, o homem civilizado, sexualmente ativo e branco se tornava referência de humano e o corpo feminino era seu subordinado e considerado como a versão deformada e inversa de seu gênero.

Essa categorização foi mais um critério fundamental do cerne do pensamento moderno-colonial: a dicotomia entre humano e não-humano. Lugones exemplificou isto a partir da colocação “mulher negra” que é, por si só, problemática em um olhar colonizado, já que as negras não eram consideradas humanas e, portanto, negava-se gênero aos seus corpos (LUGONES, 2007; 2012). Se a diferenciação racial foi central neste processo de desumanização e de negação de gênero, o heterossexismo também foi fundamental em relação aos corpos não heterossexuais. Desta forma, a heteronormatividade foi exercida violentamente na produção da colonialidade do gênero, que tem suas residualidades manifestas no presente.

As únicas mulheres, consideradas humanas, que existiam na perspectiva do sistema de gênero colonial eram as brancas, isso porque eram responsáveis pela reprodução das próximas gerações. Para este legado ser assegurado, era imprescindível o imperativo heterossexual (LUGONES, 2012). Em tempos medievais

foi dada as condições embrionárias de existência da colonialidade em tela, visto que, com os auspícios da Igreja Cristã, houve uma distinção entre as práticas homo e heterossexuais por meio de elemento jurídicos imbuídos pela tradição judaica que perduram até hoje no plano cultural ocidental.

Com o objetivo de “crescer e multiplicar”, as condenações de práticas sexuais cujo objetivo não fosse a procriação tomaram grandes dimensões, e, partindo do mesmo objetivo, temos na cultura judaico-cristã o esperma como um elemento masculino sagrado (BORRILLO, 2010). Conseqüentemente, dentro das relações de poder foi instituído uma preponderância masculina, que estabeleceu espaços a serem ocupados pelos sujeitos masculinizados e lugares a serem ocupados pelos sujeitos outros, seja o lugar do lar (para a mulher) ou da fogueira (para os condenados por práticas sodomitas pelas leis medievais, por exemplo).

As residualidades medievais do discurso colonialista que hegemonizou o corpo masculinizado, bem como a binaridade que propagou a heteronormatividade, contribuiu para a emergência moderna do dimorfismo radical, que uniu o sexo ao gênero. Desta forma, ciente de que são as matrizes coloniais que dão base epistêmica para a constituição da modernidade (MIGNOLO, 2005), o arcabouço simbólico e normativo da colonialidade do gênero não só se fez presente na ciência moderna, como foi aprofundado por ela. Os discursos que vão sendo fabricados no interior do debate oitocentista nada mais são que uma alteração e uma sofisticação científica do que já havia sido imposto pela colonização.

Se na medievalidade a mulher foi alvo de tentativas de subalternização social em virtude de sua natureza pecaminosa e corrompida graças ao mito bíblico de Eva e a Serpente; na modernidade, como tentativa de burlar os ideais iluministas de igualdade, buscou-se na ciência respaldo para legitimar a sua inferioridade. No mesmo sentido, se na mentalidade medievais as posições não masculinizadas, como a dos homens infames¹³, eram consideradas pecaminosas; na modernidade, por meio da invenção do “homossexualismo”, foram patologizadas pelo discurso sanitário e vistas como anomalia pela medicina. Neste sentido, entender as peças de sustentação da colonialidade é:

(...) ver a poderosa redução de seres humanos a animais, a inferiores por natureza, em uma compreensão esquizoide de realidade que

¹³ Ver mais em Foucault (2006)

dicotomiza humano de natureza, humano de não-humano, impondo assim uma ontologia e uma cosmologia que, em seu poder e constituição, indeferem a seres desumanizados toda humanidade, toda possibilidade de compreensão, toda possibilidade de comunicação humana. Ver a colonialidade é tanto ver a *jaqi*, a pessoa, o ser que está em um mundo de significado sem dicotomias, quanto a besta, ambas reais, ambas lutando por sobrevivência sob diferentes poderes. Assim, ver a colonialidade é revelar a degradação mesma que nos dá duas interpretações da vida e um ser interpretado por elas. A única possibilidade de tal ser jaz em seu habitar plenamente esta fratura, esta ferida, onde o sentido é contraditório e, a partir desta contradição, um novo sentido se renova. (LUGONES, 2014, p. 947)

Cabe aqui reafirmar o que Lugones destacou, assim como Aníbal Quijano em relação à colonialidade: embora a colonização latino-americana tenha findado, o sistema moderno-colonial de gênero ainda se faz presente, mediante sua intersecção entre raça e classe. Segundo a filósofa, essa matriz de pensamento-ação é desenhada pela forma como as (inter)subjetividades são lidas e recebidas pelos enquadramentos normativos da modernidade-colonialidade, bem como pela reação de corpos que não se rendem a ela. Sendo assim, não há como isentá-la das relações de resistência que, para a autora, é a tensão entre mecanismos de sujeição e a capacidade mínima de rejeição a tais processos (LUGONES, 2014). Como resultado, temos a produção de espaços fraturados e entre-lugares habitados por seres que sofreram e sofrem com a negação da sua existência e a validade ontológica dos seus corpos, mas que resistem a partir da criação de uma arte de viver e de laços de amizade.

O que se reflete nas vivências de um tempo-espço marcado pela colonialidade é, portanto, aquilo que Berenice Bento definiu como um necrobiopoder, ou seja, um conjunto de técnicas que, ao mesmo tempo em que promovem vida, promovem a morte (BENTO, 2018). Isso se dá a partir da construção hierárquica e dicotômica de uma sociedade mediante critérios que qualificam um corpo para a vida, da mesma forma que desqualificam outros, deixando-os morrer. Neste sentido, podemos ver nitidamente na análise de Maria Lugones uma ação do necrobiopoder exercida em contextos latino-americanos que se refletiu na negação daquilo que constitui o ser-saber das diferenças culturais.

As residualidades são materializadas no descaso de governos latino-americanos que se negam a defender uma pauta LGBTQIA+ nos seus projetos políticos. Nos currículos escolares que ainda promovem uma pedagogia de gênero

binária e, também, na discriminação de corpos LGBTQIA+, negros, pobres, indígenas que, incessantemente, organizam-se em ativismos para que consigam driblar as estatísticas de desigualdade social.

Como forma de decolonização, Catherine Walsh nos propôs uma Pedagogia Decolonial que desescravize as mentes e dê vazão a metodologias produzidas nos próprios espaços fraturados das diferenças culturais, assim sendo, tornar-se-ão visíveis outras maneiras de saber, ser e estar (WALSH, 2013). Para Pedro Paulo Gomes Pereira, decolonizar é se desvencilhar das lógicas eurocêntricas, abrindo-se “a outras experiências, histórias e teorias, (...) aos Outros encobertos pela lógica da colonialidade – esses Outros tornados menores, abjetos, desqualificados” (PEREIRA, 2014, p. 415). Por fim, Lugones nos convocou à prática decolonial consistida no conhecimento das histórias outras que implica combatermos o nosso próprio hábito epistemológico de silenciá-las. Desta forma, em virtude de suas potencialidades, permito que as palavras da filósofa finalizem a presente seção:

Não se resiste sozinha à colonialidade do gênero. Resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento. Comunidades, mais que indivíduos, tornam possível o fazer; alguém faz com mais alguém, não em isolamento individualista. O passar de boca em boca, de mão em mão práticas, valores, crenças, ontologias, tempos, espaços e cosmologias vividas constituem uma pessoa. A produção do cotidiano dentro do qual uma pessoa existe produz ela mesma, na medida em que fornece vestimenta, comida, economias e ecologias, gestos, ritmos, habitats e noções de espaço e tempo particulares, significativos. Mas é importante que estes modos não sejam simplesmente diferentes. Eles incluem a afirmação da vida ao invés do lucro, o comunalismo ao invés do individualismo, o “estar” ao invés do empreender, seres em relação em vez de seres em constantes divisões dicotômicas, em fragmentos ordenados hierárquica e violentamente. Estes modos de ser, valorar e acreditar têm persistido na oposição à colonialidade. (LUGONES, 2014, p. 949)

3 COLETIVOS DE REPRESENTAÇÃO DE CLIO-ENSINO

Sobre a organização de fóruns acadêmicos que dão identidade de campo ao Ensino de História, Mesquita destacou:

Os conhecimentos referentes ao Ensino de História se localizam num locus fronteiro, interdisciplinar, onde os grupos de pesquisas buscam suas afiliações e referências. Na organização dos fóruns acadêmicos nacionais, esses grupos se manifestam para discutir suas produções e experiências e se organizam para produzir moções, bem como para participar de políticas públicas educacionais. Enfim, manifestam-se para organizar e produzir práticas de memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História. Memórias/identidades que tendem a ter significados legítimos e se tornam eficazes na medida em que, divulgadas em forma de discurso oral e escrito, tomam dimensão territorial, ou seja, espalham-se e podem ser incorporados pelos professores de História do País. (MESQUITA, 2017, p. 140)

Ao ressaltar experiências vividas de professores-pesquisadores de Clio-Ensino, a autora problematizou algumas tensões referentes ao universo da pesquisa histórica em sua relação com o ensino. Ao fazê-lo, evidenciou as marcas de uma colonialidade do saber que povoavam os espaços de produção científica que tinham como referência epistemológica a ciência histórica. Isso porque, alguns historiadores das últimas décadas dos noventa, sobretudo filiados a então Associação de Professores Universitários de História, não viam a pesquisa em ensino como digna de caráter historiográfico, perpetuavam a dissociação ensino-pesquisa e resistiam as tentativas de renovação curricular que se propusessem a atender urgências sociais.

Temos, então, produções de memórias-identidades conflitantes, formadas no seio das moções que transformavam os locos de discussão em palcos de disputa política. De certo, com as novas gerações de associados, presidências que estavam dispostas a reivindicar um entre-lugar entre a História e a Educação nos simpósios nacionais e embates travados, emergiu-se o GT Ensino de História e Educação em 1997. O Ensino de História enquanto campo de cientificidade começou a dar seus primeiros suspiros.

Nos fios da memória e da identidade urdidos na tese de doutoramento de Ilka Miglio de Mesquita, é evidente a escassa representação das questões de ensino nos simpósios nacionais da ANPUH. Com a redemocratização do país, o fim da Licenciatura Curta em Estudos Sociais e as demandas sobre o que, como, para quem

e a partir do que ensinar se tornavam ainda mais urgentes. Nesse sentido, sob a idealização da professora Elza Nadai e no seio da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1988, nasceu o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.

O chamado “Perspectivas” tinha como objetivo criar um espaço de discussão dialógica entre professores universitários, professores e alunos da Rede, levando-se em consideração as necessidades da educação básica. Diante do chamado Perspectivas, surgiu, também, em 1993 na Universidade Federal de Uberlândia o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, com o perfil mais fechado para a socialização das pesquisas sobre Ensino de História. Para Mesquita (2017), este evento fora criado objetivando consolidar o campo científico do Ensino de História, portanto, com maiores delimitações.

3.1 ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E A HIERARQUIZAÇÃO DAS QUESTÕES SENSÍVEIS

Sobre a apresentação do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História¹⁴, realizado entre 18 e 21 de abril de 2015 na Universidade Federal de Minas Gerais, lê-se:

São controversas e vivas socialmente aquelas questões que problematizam as representações sociais e valores estabelecidos; aquelas que são portadoras de dimensões identitárias e que se expressam por meio de conflitos étnico-religiosos, de raça, de gênero, de relações racistas e xenófobas. São aquelas questões que tomam a memória – presente em lugares, práticas, em bens materiais e simbólicos - como um valor disputado entre grupos sociais, entre etnias, povos, em suas relações com o Estado/Nação. São aquelas questões que envolvem interesses predominantemente econômicos e de dominação geopolítica, representando conflitos históricos particulares, regionais e mundiais. São QSV, portanto, aquelas questões que se apresentam como campo de disputas e de interesses entre o Estado e a sociedade, entre diferentes grupos sociais, em cada presente histórico, ou seja, no presente do passado e no presente do presente de diferentes sociedades, cada vez mais em relações de diferentes escalas. (ANAIS DO IX ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2015)

¹⁴ Esta edição teve em sua coordenação geral os professores-pesquisadores Lana Mara Castro Siman – UEMG, Cláudia Sapag Ricci – UFMG, Eucídio Arruda Pimenta – UFMG, Junia Sales Pereira – UFMG.

As questões sensíveis povoam o território escolar. São questões socialmente vivas e dizem respeito ao vivido e à morte. Dizem respeito às dores de grupos sociais e aos espasmos sentidos pelos sujeitos que as compõem. Falam sobre vitórias e derrotas, sujeições e fugas, mobilizações que não somente as produzem, como também as contornam dizendo “não!”. Aquilo que ensinamos na disciplina histórica não é um produto que tem data de validade, pois ensinar História é assumir o compromisso desafiador de falar sobre passados que não passaram, ampliar vozes que ainda ecoam no presente, discutir experiências que não se esvaíram tal como punhados de pó espalhados ao vento. A História é impregnada de questões sensíveis, portanto é viva, não somente uma ciência oca produzida no gabinete de historiadores, ela tem corpo e sensibilidades. Desta forma, coube, e ainda cabe, ao campo da História-Ensino tensionar essas dores e escancarar as portas do armário nos seus palcos de discussão-reflexão.

Em virtude disso, em 2015, foram definidos três eixos de diálogo (saberes e práticas, sujeitos e culturas, Ensino de História e História Pública) que impulsionaram os debates no seio do chamado Perspectivas. Este evento é organizado por meio de grupos de discussão, nos quais são apresentados trabalhos de alunos e professores pesquisadores; minicursos/oficinas e mesas redondas. Neste movimento de garimpagem, das 299 produções distribuídas nos 13 GDs, apenas 1 sobre gênero foi identificada.

Coordenado pela/o professor/a Lorene dos Santos (PUC- MG) e Mariano Alves Diniz (Professor de História da Educação Básica - Belo Horizonte), o grupo de discussão 1, intitulado *As atuais políticas públicas de formação docente e a construção de novos saberes e práticas no ensino de História*, tratou-se de um espaço destinado a discutir experiências emergidas no seio das políticas públicas de formação de professores (como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR; o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência) no diálogo com sujeitos atuantes nos diversos níveis da educação (ANAIS DO IX ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2015).

Neste GD, *Sem “caô” e sem pudor: gênero como categoria de análise no ensino de História* foi o único trabalho identificado, de autoria do pesquisador Ítalo Jonatas Alves Almeida, da Bahia (Universidade Estadual de Feira de Santana). Como

o título já demonstra, a superfície através da qual a discussão sobre o tema emergiu, referiu-se as povoações de gênero no currículo, no seio do ambiente escolar. Como o autor bem pontuou, “a realidade está dentro da escola, está no aluno que nasceu num corpo de homem, mas se entende como mulher, se veste como mulher, porém o professor só o chama de Valter e não de Vanessa como gosta de ser chamada” (ALMEIDA, 2015, p. 71).

Desta forma, as produções inseridas nessa temática de currículo geralmente abordam as fabricações de sujeitos outros, do gênero e da sexualidade. Quando se trata de uma figura “outra”, entendamos como não hegemônicas frente as construções identitárias centradas na figura una de um eu (BHABHA, 2013), ou como figuras desconexas com noções engessadas do gênero e sexualidade que, inclusive, perpassam o cotidiano escolar, nitidamente marcado pela LGBTQfobia, pelo machismo e outras discriminações.

Esta edição do Perspectivas contou com um total de 16 mesas-redondas que tiveram a participação de diversos professores pesquisadores do Ensino de História no Brasil, como Circe Bittencourt, Flávia Caimi, Ernesta Zamboni e Marcos Silva. Não me estenderei em cada proposta, uma vez que pelos seus resumos foi possível identificar que nenhuma tratou especificamente de estudos de Gênero na História-Ensino, todavia, apresento os seus títulos: *História, práticas e experiências inovadoras na formação dos profissionais de História; Arquivos e educação: potencialidades para o ensino de História, na relação com lugares e práticas de memória na contemporaneidade; A História ensinada no Brasil e na Argentina: conexões possíveis; Culturas juvenis na contemporaneidade e os processos de construção do saber histórico escolar; O livro didático de História hoje: prescrições e práticas nacionais e transnacionais; Cinema, História e Memória: construindo estilos de vida na contemporaneidade; A formação acadêmica e a prática do professor de História: entre sujeitos, memórias e identidades; História, cultura e ambiente: entre saberes e práticas; Educação para a cidadania: propostas museológicas em instâncias do poder público; Saberes e práticas na escola básica brasileira contemporânea: entre demandas e projetos; O Programa de Iniciação às Docência e o ensino de História; Ensino de História e História Pública: o digital em debate; Formação de professores e práticas investigativas; Relações entre o passado e o presente: construção Identitária e orientação temporal; As manifestações de junho e*

a volta da política às ruas; Formação de professores: perspectivas regionais e nacionais; Tecnologias digitais no contexto da formação docente e ensino/aprendizagem de História: aproximações com as Questões Socialmente Vivas.

Para além das mesas-redondas, identifiquei um total de 9 minicursos ministrados no Encontro, são eles: *Arquivos e ensino de História; As exposições de arte e a educação da sensibilidade; Ensino de História, História Oral e história local: desafios e potencialidades para implementação da Lei 10.639/03; História Pública, Cinema e Educação; Histórias em Quadrinhos e Ensino de História: Questões socialmente vivas nas narrativas gráficas; Negociando a distância entre os alunos e a história: como a argumentação pode auxiliar no desafio de tornar o ensino de história significativo; O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena via Literatura de matriz africana e dos artefatos culturais indígenas; Papai, para que serve a História?; Projetos educativos de museus históricos: desafios e potencialidades.* Junto aos minicursos, 4 oficinas foram ministradas: *Dimensões educativas do Patrimônio Cultural; Do riso ao siso: a leitura de cartons e cartazes políticos; Laboratórios de ensino de História: trajetórias e aproximações entre Universidades e Escolas; A Olimpíada Nacional em História do Brasil.* Os minicursos e as oficinas não abordaram a temática do gênero e sexualidade.

“Da pequena para a grande roda”: encontro de saberes e poderes no Ensino de História foi o tema do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os dias 16 e 18 de julho de 2018. Na apresentação das coordenadoras Carla Beatriz Meinerz e Alessandra Gasparotto, *“Da pequena para a grande roda”* é uma expressão da capoeirista e professora da Universidade Federal da Bahia Rosângela Costa Araújo que reflete aquilo que viria a ser debatido no encontro: as tramas e a multiplicidade de sujeitos que estão emaranhados nas relações sociais de poder (ANAIS DO X ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2018).

Posso afirmar que esta edição ampliou as atividades que se destinaram a discutir a temática das questões sensíveis já trabalhadas no encontro anterior. De antemão, é perceptível um quantitativo muito maior de produções que buscaram problematizar o gênero (como consta no quadro adiante), a raça, a democracia, os saberes tradicionais e a interculturalidade. Os espaços foram invadidos cada vez mais pela presença de uma epistemologia latino-americana, sobretudo decolonial, não

somente em GRDs¹⁵ próprios das questões antirracistas, mas também nos GRDs cujas propostas estavam além das questões socialmente vivas. Para as organizadoras:

Nosso desejo, ao organizar o evento e pensá-lo a partir destas referências, é ampliar o diálogo da história escolar e acadêmica com a diversidade da vida, demarcando não só a pluralidade de todos os sujeitos, saberes, práticas, conhecimentos e técnicas, como também o papel do/a professor/a de História em tempos de cerceamento da liberdade de ensinar. Tal diálogo se faz na relação direta com as experiências dos/as professores/as da educação básica, característica diferencial das Jornadas de Ensino de História e Educação promovidas pelo GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS e do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. (ANAIS DO X ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2018)

A preocupação central deste encontro foi aproximar o campo do Ensino de História dos saberes tradicionais. Para as professoras, todos os saberes são tradicionais uma vez que estão inseridos numa comunidade que já carrega uma tradição em sua bagagem cultural. O que aqui é preciso ter em vista é que há relação de poder nessas comunidades, sejam elas científica, escolar, de prostituição, de terreiro, de quilombo. Segundo as organizadoras, esta relação historicamente veio deslegitimando e delegando ao campo do desconhecido as produções dos curandeiros, dos ribeirinhos, dos artistas, dos líderes indígenas, quilombolas, afro-brasileiros. O campo do Ensino de História, sobretudo no espaço do Perspectivas, não é uma exceção que subverte em absoluto as engrenagens da colonialidade, isso porque ele também reflete suas bases de sustentação mesmo quando há, de certo modo, um anseio de conhecer o não conhecido por vias interculturais.

Quadro 1. X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - 2018

Grupos de Reflexão e Diálogo	Coordenação/ Parcerias	Quantitativo	Superfície de emergência
GRD 01. Pesquisas e experiências sobre e com currículos: formação de professores, usos, funções e formas da História	Margarida Maria Dias Oliveira (UFRN); Juliana Alves de Andrade (UFRPE);	2	Currículo

¹⁵ É válido destacar que houve uma mudança na presente edição, os grupos de trabalho que antes eram intitulados como “Grupos de Discussão” passaram ser intitulados como “Grupos de Reflexão e Diálogo”.

	Nathalia Helena Alem (IFBA – Campus Eunápolis)		
GRD 02. Ameaças à educação democrática e ao ensino de história: relatos de casos, experiências de resistência e problematizações pedagógicas	Fernando Seffner (UFRGS); Fernando Penna (UFF); Said Salomón (Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul)	4	Currículo; Educação democrática;
GRD 03. Democracia em xeque: temas sensíveis e reformas curriculares no ensino de História	Bárbara Virgínia Groff da Silva (SEDUC/RS); Bruno Antônio Picoli (UFFS) e Eduardo Cristiano Hass da Silva (UNISINOS)	4	Currículo; Mulher, historiografia e educação
GRD 09. Ensino de História, metodologias e projetos de intervenção didática na sala de aula	Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)	4	Educação democrática; Mulher, historiografia e educação
GRD 15. Aprendizagem, metodologia do ensino e avaliação em temas controversos da História	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR); Marcelo Fronza (UFMT); Andressa Oliveira Garcia Pinheiro de Oliveira (Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli – Curitiba)	2	Mulher, historiografia e educação
Total		16	

Fonte: elaboração do autor (2020).¹⁶

¹⁶ Diferentemente de sua edição anterior, os anais do X Perspectivas contaram, apenas, com o índice e as 135 produções distribuídas nos seus 17 GRDs. Desta forma, não foi possível identificar o resumo de apresentação de cada grupo, o cronograma do evento, quais mesas-redondas, oficinas, conferências ou minicursos aconteceram. Além disso, os seguintes GRDs não apresentaram discussões sobre gênero: 04 - *Ensino de História Regional: seus lugares e seus saberes*; 05 - *Ensino de História: Formação de Professores e Saberes Históricos Escolares*; 06 - *Comunidades tradicionais, práticas interculturais e Ensino de História: saberes e reconhecimento a partir da Lei 10.639/03*; 07 - *Memórias sensíveis em tempos de guerras de memórias: patrimônio e educação histórica*; 08 - *No ensino da História, partidarismo versus objetividade é mesmo a questão?*; 08 - *No ensino da História,*

O currículo, mais uma vez, foi uma das categorias através das quais as discussões sobre gênero emergiram nesta edição do *Perspectivas*. Os textos pertencentes desta categoria tiveram como fator característico próprio o teor crítico às abordagens curriculares mais fechadas e antidemocráticas e acabam mobilizando uma noção flexível de “currículo”, enquanto território de disputa (SCHNEIDER, 2018) e um sistema discursivo que, para além de se resumir a uma lista de conteúdos, diz respeito ao vivido/aprendido no cotidiano escolar. Para Marlucy Paraíso, o currículo é “território [...] de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’ (PARAÍSO, 2010, p. 15).

Desta forma, foi possível identificar pelo aporte de produções textuais: possibilidades de trabalho com sexualidade, relatos de experiências sobre propostas curriculares na educação básica e questionamentos aos efeitos neoliberalizantes da BNCC. Os artigos selecionados foram: *Gênero no ensino de história - abordagens curriculares e propostas de trabalho*, da autora Gabriela Schneider (ProfHistória/UFRGS); *A Homossexualidade no Ensino de História: conteúdo de História?*, de Joice Farias Daniel¹⁷, ambos do GRD 01. *Neoliberalizando o currículo, neoliberalizando o tempo: tensões entre o Ensino de História e as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs)*, de Carlos Eduardo Barzotto (UFRGS), presente no GRD 2. *Temas Sensíveis e Currículo: Análise dos escritos de alunos e alunas de um preparatório vestibular popular de Porto Alegre – RS*, de Eduardo Cristiano Hass da Silva (UNISINOS), do GRD 3.

Outra superfície de emergência das abordagens de gênero é Mulher, Historiografia e Educação. De certo, foi uma das categorias mais expressivas e nesta edição abrangeu produções que dialogaram sobre a presença feminina nos fatos históricos, no livro didático, no Ensino de História e em outros espaços. Além disso, o

partidarismo versus objetividade é mesmo a questão?; 10 - *História Digital e Formação Histórica em espaços educacionais escolares e não escolares*; 11 - *Povos indígenas e o Ensino de História: 10 anos da Lei n.º 11.645/2008*; 12 - *Aprender História no Século XXI: Desafios dos saberes de diferentes fontes no ensino de História – jogos, quadrinhos, canções e séries*; 13 - *Ensino de História e educação étnico-racial: reflexões, debates e ações na perspectiva do pensamento decolonial*; 14 - *História e memórias de professores de História*; 16 - *Ensino de História e conhecimento profissional docente: narrativas na/da formação*; 17 - *A temática indígena no ensino de história: reflexões a partir da lei 11.645/08*.

¹⁷ Quando o autor não vier acompanhado de seu vínculo institucional, foi porque não fora possível identificar no conjunto das fontes.

conjunto de textos também discutiu sobre violências de gênero, sobretudo relacionadas ao machismo, e da necessidade de transversalizar e expor este tema. Quando se trata de História das mulheres, as autoras e autores seguiram com a tradição iniciada pelas feministas pesquisadoras dos finais dos noventa de protagonizar o feminino que outrora fora silenciado nas narrativas.

Apresento, então, os textos cujas temáticas foram inseridas no eixo Mulher, Historiografia e Educação: *“A Guerra Não Tem Rosto De Mulher”*: a Segunda Guerra Mundial em sala de aula, de Bárbara da Silva (SEDUC/RS); *A presença das mulheres nas coleções de Livros Didáticos aprovados pelo PNLD 2018*, de Eduarda Carvalho de Castro Alves (UFRJ); *Camilles, Pierinas e Eunices - condenadas pela razão: mulheres, loucura e ensino de História*, da autora Muriel Rodrigues de Freitas (UFRGS). As três comunicações foram discutidas na seção do GRD 3. Além delas foi possível selecionar mais duas presentes no GRD 9, intituladas *História das mulheres em escrita de si: possibilidades para o ensino de história*, de Viviane da Silva Moreira (UFSC); e *Educação feminina: uma experiência na EJA, empoderamento e revolução na apropriação do conhecimento histórico*, de Chiara Lemos Monteiro Carvalho (ProfHistória/UFSC). No GRD 15 identifiquei: *Aprendizagem Histórica: as mulheres nas narrativas históricas de estudantes sobre a Guerra do Paraguai*, da pesquisadora Daniele Sikora Kmiecik (UFPR); *“Destruir a postura machista.” Ideias históricas de jovens estudantes do Ensino Médio acerca da violência contra a mulher*, das autoras Evelyn Nunes Guimarães, Márcia Gabrielle da Silva Almeida e Thamara Luiza da Silva e Lima (as três vinculadas à UFMT).

O título do GRD 02, *Ameaças à educação democrática e ao ensino de história: relatos de casos, experiências de resistência e problematizações pedagógicas*, resume a essência de uma superfície de emergência que clareia as questões generificadas em Clio-Ensino. A luta pela liberdade do saber-fazer não é nova quando se trata da Educação brasileira, todavia, ganhou novos contornos mediante um movimento iniciado ainda no início dos anos 2000, denominado como Escola sem Partido. Esta mobilização, caracterizada pela defesa da neutralidade no ensino, revelou uma preocupação dos seus sujeitos com uma possível politização do ambiente escolar. Para além disto, este movimento conseguiu elaborar projetos de lei que transitaram nos espaços do legislativo brasileiro. Resumidamente, estes projetos possuíram a mesma essência: limitar a atuação docente e, na intensão de

respeitar a “moral, fé e convicções” das famílias brasileiras, abolir algumas temáticas como educação sexual.

Além de apresentar incongruências com os princípios democráticos da educação, referidos ao pluralismo de ideias, liberdade de ensinar e aprender como consta na Constituição Federal de 1988, o Escola sem Partido pareceu desconhecer que o próprio ensino é um ato político. Melhor dizendo, e aqui partilho da ideia de Monique Wittig, exposta em seu texto de 1980 *O pensamento hétero*, de que não existe nada que esteja fora do campo do político (WITTIG, 1980).

A própria defesa de uma neutralidade no ensino justificada na urgência, de um grupo social conservador, para abolir, por exemplo, questões de gênero, já é sintomática das verdades que nos governam e forjam nossas visões de mundo enquanto sociedade. O movimento em foco não é somente produzido pela colonialidade como também a sustenta, para manter em nossas epistemes a hegemonia de um pensamento heteronormativo. Foi neste sentido revisionário, de autodefesa e combate que os professores-pesquisadores se articularam a partir de textos relacionados à “Educação Democrática”, e se mostraram não somente na presente edição deste evento, mas em todo o campo da História-Ensino.

Os diálogos identificados que abordaram este eixo no tocante ao gênero foram: *As ocupações das escolas ensinam sobre o direito de aprender e a liberdade de ensinar*, de Fábio Freitas Moreira (UFRGS) e Fernando Seffner (UFRGS); *Disputas em Torno do Significante 'Escola Democrática': um estudo comparado entre Estados Unidos e Brasil (1980/2018)*, de Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho e Natália Rodrigues Mendes (ambos da UFRJ); *Reações aos “discursos do político” nas Escolas: problemas atuais*, de Silvia Vitorassi (ProfHistória/UDESC). Todos os três foram discutidos no GRD 2. Além deles, foi possível identificar: *A Experiência do Teatro do Oprimido: uma abordagem sobre raça, gênero, e sexualidade na Educação Básica*, de Amanda Aragão Barreto, do GRD 9.

Voltando ao texto de apresentação de Carla Meinerz e Alessandra Gasparoto, referente ao décimo evento, o que veio a público sobre saberes tradicionais foi o reflexo da relação de saber-poder que desenhou o encontro e que, de fato, priorizou certas questões sensíveis em detrimento de outras. As relações étnico-raciais ainda são hegemonia temática no campo das chamadas questões sensíveis que o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História buscou refletir sobre e dialogar com. Esta

veemência ficou nítida nos próprios títulos dos GRDs que denotaram grupos que trataram especificamente de questões raciais e nenhum que problematizasse as questões generificadas. Junto as questões de raça-etnia, de decolonialidade e regionalismos, os princípios democráticos da educação ganharam destaque no momento de produção dos grupos de reflexão e diálogo, uma vez que os encontros ocorreram em tempos de crise, marcados por lutas políticas, intensificação do pânico moral e ataques à livre docência.

3.2 ENPEH: A FABRICAÇÃO DISCURSIVA DO GÊNERO EM TERRITÓRIO DE REFERÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Desde 2006, com a criação da Associação Brasileira do Ensino de História, o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH é caracterizado como a principal reunião científica do campo da História-Ensino pois congrega, a cada dois anos, pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento nos diversos programas de pós-graduação em História ou Educação, não somente do Brasil, mas fora dele.

De 15 a 17 de outubro de 2013, a Universidade Federal de Sergipe sediou a X edição do evento, cujo tema foi *Políticas e Práticas do Ensino de História*. Este tema foi elencado não só a partir de objetivos definidos em realizações anteriores do evento, mas em virtude das reconfigurações curriculares ocorridas naquele tempo. Além disso, a presente reunião comemorou o aniversário de 20 anos do Encontro, reafirmando a identidade de campo do Ensino de História. Para a organização do evento, sob a responsabilidade das professoras doutoras Ilka Miglio de Mesquita e Marizete Lucini:

É importante que pesquisadores que atuam diretamente com pesquisas sobre o Ensino de História reflitam e discutam as reconfigurações curriculares no âmbito das políticas e práticas que cotidianamente emergem nos espaços escolares, seja como demandas pela inserção da história dos grupos historicamente silenciados, seja pela tentativa de negação do direito à memória e ao passado aos sujeitos em formação. Importa dizer que não possibilitar conhecer o passado pode significar a violação das possibilidades de identificação cultural necessárias para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã. (CARTA DE APRESENTAÇÃO AO X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2013)

Evidenciou-se, mais uma vez, a preocupação da coordenação da ABEH com os sujeitos historicamente silenciados, no processo de organização de seus eventos. Todavia, no tocante ao gênero, somente três textos foram identificados e selecionados nesta reunião do Pesquisadores. Estes foram distribuídos no grupo de pesquisa e diálogo (GPD) 2 *Ensino de História e Formação de Professores*, coordenado por Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) e Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS); e no GPD 3 *Ensino de História e currículo*, que fora coordenado por Kátia Maria Abud (USP) e Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)¹⁸. A presente edição aprovou um total de 129 textos distribuídos em seus 9 GPDs¹⁹.

Olhares de clio e o ensino de história: uma experiência de extensão e formação continuada no sertão de alagoas, texto de José Vieira da Cruz (UFAL) e Sheyla Farias Silva (UFAL), fez-se presente no GPD 2. A discussão tecida pelo autor sobre gênero, como seu título já denota, emergiu por meio do eixo temático de formação de professores, eixo este que já é veterano no campo da História-Ensino. Dito isto, seu arcabouço discursivo, não somente no X Pesquisadores, diz respeito ao universo de saberes, fazeres, políticas públicas e outras circunstâncias que englobam a trajetória docente, desde a formação inicial até as experiências educativas consistidas no tripé ensino-pesquisa-extensão, ou em outras palavras, formação continuada.

Trata-se, pois, de uma importante categoria de textos cujos autores se propuseram a relatar casos, (re)avaliar posturas e dialogar com as tendências mais atuais de ensino entre professores e professoras que, por diferentes motivos, estão desconectados com as questões mais emergentes e urgentes do tempo presente. Isto é, não apenas em termos de conteúdo, mas de metodologias e de bases teóricas. Isso porque, é preciso lembrar que ninguém ensina uma boa História sobre gênero sem uma boa metodologia e um parâmetro de entendimento, cientificamente qualificado, sobre temáticas que lhes dizem respeito.

¹⁸ Os arquivos dos anais disponíveis em CD-ROM não apresentaram informações sobre resumo dos GPDs, programação, mesas-redondas, conferências, oficinas ou outras atividades.

¹⁹ Os grupos de discussão 1 - *Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*; 4 - *Ensino de História, Cultura, Diversidade e Alteridade*; 5 - *Ensino de História e Materiais Didáticos*; 6 - *História e Memória em espaços escolares e não escolares*; 7 - *Educação Histórica*; 8 - *Políticas públicas para o Ensino de História* (cancelado); 9 - *Ensino de História e Juventude*; e 10 - *História do Ensino de História* não apresentaram nenhuma produção sobre a temática investigada.

Reflexões sobre as representações das mulheres no filme “eles não usam black tie” e sua contribuição para o ensino de história e Representações de mulheres negras no livro didático de História, de Daiane de Jesus Oliveira (UFS) e Luciano Magela Roza (UFMG), respectivamente, foram os dois últimos trabalhos, presentes no GPD 3. Ambos inseridos na categoria, já apresentada na seção anterior, Mulher, Historiografia e Educação. As duas discussões se debruçaram nas representações do feminino no processo educativo.

É sabido que nos estudos sobre identidade, a representação-representatividade é muito cara no processo de (re)afirmação identitária uma vez que se refere a uma linguagem, a face do real (SILVA, 2000) com potencial desestabilizador de ontologias e epistemes eurocentradas. Graças as influências de Michel Foucault e Simone de Beauvoir, Judith Butler nos apresentou uma noção de identidade de gênero como “em construção”, as quais assumimos mediante a atos interpelativos dos quadros discursivos que nos cercam (BUTLER, 2003). Desta forma, para ser entendida, é preciso termos em vista determinadas conjunturas históricas e arcabouços discursivos específicos.

Na América Latina, a lógica colonialista assumiu e ainda assume um papel de dissimular tais processos de citacionalidade, ou seja, ainda tenta apagar a essência das diferenças culturais e seu processo de construção para naturalizar e hegemonizar a branquitude heteronormativa. Assim sendo, os signos da linguagem, as citações ou representações ainda perpetuam os efeitos do racismo, do machismo, da LGBTQfobia. Dito isto, o fato de haver um processo rigoroso de produção e avaliação de livros didáticos, ou de a relação ensino-pesquisa ser conduzida por profissionais qualificados, não anula a herança que carregamos das lógicas colonialistas, principalmente na articulação raça e gênero.

Anteriormente apresentei que a categoria Mulher, Historiografia e Educação seguiu com a tradição de protagonizar o feminino, aqui, mesmo sendo poucas produções, os professores-pesquisadores também se propuseram a interseccionar com as relações étnico-raciais no Ensino de História. Principalmente em virtude das demandas e inquietações provocadas pela Lei 10.639/03 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira. Adianto que esta temática

assumiu maior preponderância nas discussões do campo sobre temas sensíveis, mais, inclusive, que as questões de gênero.

Com o tema *Pesquisa em Ensino de história: desafios de um campo de conhecimento* eleito para a XI reunião realizada entre os dias 26 e 29 de setembro de 2017 na Universidade Federal do Rio de Janeiro²⁰, questionou-se:

Quais os sentidos atribuídos ao Ensino de História? Objeto de conhecimento? Campo de investigação/lugar de produção de conhecimento? Como têm sido enfrentados os desafios epistemológicos da contemporaneidade pelos pesquisadores dessa área? Quais as escolhas realizadas face à pluralidade de apostas políticas possíveis no cenário político atual? Como as reformulações curriculares propostas no atual contexto das políticas educacionais no Brasil têm sido significadas nas pesquisas? Desafios ou perspectivas? (ANAIS DO XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2017)

Tanto as questões como o tema refletiram a preocupação dos pesquisadores quanto ao universo científico-acadêmico da História-Ensino, uma vez que houve uma significativa ampliação deste campo. Desta forma, o XI Pesquisadores buscou avaliar suas produções tendo em vista seus significados, pela questão norteadora: “o que significa fazer pesquisa em Ensino de História?”. Diferentemente de outras reuniões, esta contou apenas com 4 GPDs²¹ que comportaram os eixos pesquisa: didática e currículo, demandas sociais e políticas públicas.

Como se tratou de um encontro de pesquisadores que buscou refletir e discutir pesquisas próprias deste campo, o texto de apresentação ainda informou que somente profissionais com atuação profícua na área foram selecionados para coordenação dos GPDs, a exemplo da Profa. Dra. Circe Bitencourt e do Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna. Vale destacar que 91 comunicações foram inscritas, porém, somente 33 textos foram selecionados e indicados pelos professores coordenadores para serem discutidos e integrarem os anais da edição em tela.

Nenhum trabalho com abordagem efetiva de gênero fora identificado. Porém, há 2 trabalhos que aqui posso citar presentes no GPD *Demandas sociais e a pesquisa*

²⁰ Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, professora da Faculdade de Educação da UFRJ e pesquisadora de produtividade do CNPq, foi a responsável pela coordenação geral do evento.

²¹ GPD 1 - Desafios teóricos metodológicos da pesquisa em ensino de História; GPD 2 - Didática e Currículo na pesquisa em ensino de História; GPD 3 - Demandas sociais e a pesquisa em ensino de História; GPD 4 - Políticas públicas e a pesquisa em ensino de História.

em ensino de História, coordenado mediante a parceria de Helenice Ciampi (PUC-SP), Juçara Barbosa da Silva Mello (PUC-RIO), Monica Martins da Silva (UFSC) e Patrícia Bastos Azevedo (UFRRJ). Frente as urgências provocadas pelas questões sensíveis, houve uma ampliação da complexidade na relação saber-fazer, dos métodos de ensinar e pesquisar sobre Ensino de História. Diante do relatório apresentado por suas coordenadoras, o GPD em foco recebeu a inscrição de 23 textos, que, resumidamente, foram agrupados por afinidade temática em 3 eixos: Patrimônio Cultural, Educação Étnico-racial e Oralidade/Letramento, sendo o segundo com maior quantidade de textos, mostrando a maior expressividade da luta antirracista nesses espaços (ANAIS DO XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2017).

Isto denota que o tripé “gênero, sexualidade e Ensino de História” não foi o foco central da problemática de nenhuma produção. Todavia, citarei os dois trabalhos uma vez que, mesmo como questão secundária ou uma composição dos procedimentos metodológicos, ressaltaram a importância da democratização do currículo e tocaram em questões que estão ligadas diretamente ao gênero, como organização social e violências contra a mulher. Os textos foram: *Os currículos e os livros didáticos do Brasil e da Espanha: o indígena da América hispânica*, de Léia Adriana da Silva Santiago (Instituto Federal Goiano); e *Ensino de História: o estudo das práticas de ensino utilizando documentos judiciais, periódicos impressos e narrativas orais (subprojeto Ensino de História e letramento digital - USF)* das autoras Maria de Fátima Guimarães e Cleonice Aparecida de Souza (ambas vinculadas à Universidade São Francisco/SP).

Não se sabe quanto a oficinas ou minicursos, contudo, os anais apontaram a ocorrência de 4 mesas-redondas, intituladas: *Pesquisa em Ensino de História: balanço de uma produção*, composta por Dr. Mauro Cezar Coelho (UFPA), Dra. Sonia Regina Miranda (UFJF) e Dra. Nadia Gaiofatto Gonçalves (UFPR); *ABEH – desafios e perspectivas de uma associação. Homenagem à professora Dra. Ernesta Zamboni*, integrada por Dra. Marizete Lucini (UFS), Dra. Ilka Miglio de Mesquita (Universidade Tiradentes/UNIT), Dra. Ernesta Zamboni (UNICAMP); *Redes que produzem pesquisa*, formada por Dra. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Dra. Maria Paula Gonzalez (UNGS/Argentina) e Dra. Circe Bittencourt (PUC/SP); *Desafios de uma área de*

conhecimentos, constituída por Dra. Carmen Teresa Gabriel (UFRJ) e Dr. Marcelo Magalhães (UNIRIO/CAPES)²².

Territórios disputados: a produção de conhecimento no Ensino de História em tempos de crise, com este tema, o XII ENPEH reuniu entre os dias 11 e 13 de novembro de 2019 seus professores-pesquisadores nos interiores da Universidade Federal do Mato Grosso. A realização deste encontro para além de seguir contribuindo no auxílio dos pesquisadores em fase de (re)configuração de suas pesquisas, reafirmou a importância do Ensino de História não somente enquanto objeto de pesquisa, mas como um campo de cientificidade relevante, sobretudo em tempos de crise. De antemão, é visível o aumento das pesquisas sobre gênero discutidas no seio do XII ENPEH, inclusive, este tema fora abordado não somente nas comunicações, mas também em outras atividades como mesas-redondas e painéis de pesquisa.

O destaque da décima segunda edição do Pesquisadores consistiu na fundação oficial da nova ABEH, agora denominada Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino de História, no dia 12 de novembro daquele mesmo ano. Segundo as informações apresentadas pelo estatuto analisado e aprovado por Assembleia, a ABEH continua sendo uma associação sem fins lucrativos cuja sede e foro se encontram na cidade de Ponta Grossa, vinculada ao departamento de História da universidade estadual da mesma cidade (ESTATUTO DA ABEH, 2019). Quanto aos modos de atuação, decidiu-se que a associação exercerá suas atividades priorizando o espírito democrático entre seus associados, porém, ressaltando a necessidade de as manifestações dos sujeitos, nas regiões do país, estarem de acordo com o que fora deliberado pela sede principal. No artigo 1 do título II do Estatuto, evidencia-se quais objetivos e finalidades foram acordados entre o então presidente Luiz Fernando Cerri e os pesquisadores integrantes da Assembleia:

I – Congregar profissionais que atuem e/ou pesquisem ensino de História em todas as suas perspectivas e em todos os níveis de escolaridade;

II – Apoiar a realização de eventos e fóruns de debates e, em especial, manter a continuidade da realização dos Encontros Nacionais do Ensino de História (Pesquisadores do Ensino de História e

²² Pela ausência de um relatório acerca do que foi discutido nessas mesas-redondas, é inviável afirmar a presença ou não de uma possível abordagem de gênero.

perspectivas do Ensino de História), garantindo a essas reuniões científicas sua sequência bienal;

III – Contribuir para todos os debates relativos à elaboração e implementação de políticas públicas para todos os níveis de ensino na área de ensino de História;

IV – Promover o diálogo entre a ciência de referência, a área de educação e as demais ciências afins, estimulando a participação de seus membros em diferentes fóruns, associações científicas e eventos que tratem de questões relativas à História e seu ensino;

V – Manifestar-se quanto aos usos públicos e sociais relacionados ao ensino de História;

VI – Apoiar e atuar em atividades de formação no campo do Ensino de História;

VII – Estimular a pesquisa em Ensino de História nas suas diferentes temáticas, âmbitos e abordagens;

VIII - Representar seus interesses e os interesses de seus membros tanto na via judicial quanto extrajudicial. (ESTATUTO DA ABEH, 2019)

Quanto a admissão, até o momento desta escrita podem se vincular a ABEH historiadores de formação ou graduados em outras áreas que exerçam a docência em História e/ou pesquisas no campo de Clio-Ensino. Evidentemente, a fundação oficial da associação representa um avanço na pesquisa em Ensino de História pois sofisticada e solidifica as bases de seu campo de referência em nível nacional. Para além disso, em tempos de ataques a educação, a pesquisa e a livre docência, a ABEH é, também, fruto de um projeto político de resistência que articula um forte coletivo representativo dos professores pesquisadores brasileiros. Vale destacar que muitos de seus associados também estão vinculados a Associação Nacional de História (ANPUH), ponte esta que, apesar das tensões, potencializa as defesas do saber fazer. Observemos no quadro a seguir somente os grupos que apresentaram comunicações sobre o investigado:

Quadro 2. XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - 2019

Grupo de Pesquisa em Diálogo	Coordenação/ Parcerias	Quantitativo	Superfícies de emergência
GPD 3. Gênero, Memória e Ensino de História	Ana Maria Marques (UFSC); Jaqueline Ap. M. Zarbato (UFMT)	9	Mulher, historiografia e educação; Identidades de gênero-sexualidade e

			ensino de História
GPD 4. Aprendizagem histórica em ambiente de escolarização	Ana Claudia Urban (UFPR); Marcelo Fronza (UFMT)	1	Mulher, historiografia e educação
GPD 5. A constituição do saber histórico escolar: livros e narrativas didáticas	Oswaldo Rodrigues Júnior (UFMT); Luís César Castrillon Mendes (UFGD)	1	Identidades de gênero-sexualidade e ensino de História
GPD 7. Ensino de História, cultura e diversidade na contemporaneidade	Oswaldo Mariotto Cerezer (UFMT); Fernanda Martins da Silva (UFMT); Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)	1	Currículo
GPD 11. Ensino de História em tempos de crises: olhares decoloniais e interculturais	Ilka Miglio de Mesquita (UNIT); Marizete Lucini (UFS)	1	Identidades de gênero-sexualidade e ensino de História
GPD 12. Ensino de História e Educação Democrática: disputas éticas, políticas, pedagógicas e científicas	Fernando de Araujo Penna (UFF); Fernando Seffner (UFRGS)	2	Currículo
GPD 14. História, Linguagens e Livros Didáticos	Ana Paula Squinelo (UFMS); Flávio Vilas-Bôas Trovão (UFR)	3	Identidades de gênero-sexualidade e ensino de História; Mulher, historiografia e educação
Total		18	

Fonte: elaboração do autor (2020)

Já aponte que esta foi uma edição de destaque em razão da fundação oficial da nova ABEH. Não obstante, pela distribuição de grupos de pesquisa em diálogo presente no quadro anterior, é preciso salientar a importância da proposta do primeiro GPD especificamente de gênero na relação com a História-Ensino. Fruto da parceria das doutoras Ana Maria Marques e Jaqueline Ap. M. Zarbato, ambas com atuação efetiva no campo dos estudos de Gênero no país, o grupo teve como objetivo reunir

pesquisas que abordassem a temática em questão, levando-se em consideração as dimensões da memória e do ensino. Muito embora suas coordenadoras tenham dado destaque a História das mulheres no texto de apresentação e, desta forma, reservado o lado mais escuro do armário para as problemáticas LGBTQIA+, não há uma hegemonia de um só eixo temático. O que há na disposição de comunicações é uma variação temática que atravessa questões curriculares, saúde pública e identidades sexuais e de gênero, o que não foi recorrente neste mapeamento.

Os textos que fazem uma abordagem sobre identidades de gênero e sexualidade foram: *Sexualidade e educação em sexualidade: concepções dos educadores da rede municipal e estadual do polo do CEFAPRO de Alta Floresta-MT*, de Uanderson da Silva Lima (Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima), no GPD 3; *Identidade de gênero nos livros didáticos de História e Língua Portuguesa em tempo de Escola Sem Partido*, de Luís César Castrillon Mendes (Universidade Federal da Grande Dourados) no GPD 5; *Nos entre-lugares identitários: o Ensino de História emancipa sujeitos-outro em tempos de (de)colonialidade?*, de minha autoria sob orientação da professora Ilka Miglio de Mesquita, no GPD 11; *Madame Satã: interpretação sincrônica entre obra e recepção*, de Felipe Biguinatti Carias. Trata-se de textos que emergiram para tensionar presenças e ausências, bem como noções sobre sexualidade presentes em quatro campos empíricos específicos: escola, livros didáticos, Clio-Ensino e cinematografia.

Outra superfície de emergência pela qual a discussão sobre gênero veio caminhando, inclusive nesta edição, é a de currículo. Já se sabe que as superfícies de emergência nesta pesquisa são flexíveis pois dialogam em todo momento com outros eixos que sobrenadam o campo. Assim sendo, a seguir, os relatos sobre currículo se interseccionaram, também, com questões raciais, de classe, patrimônio e saberes escolares.

Tivemos, no GPD 3, *Debates sobre gênero na escola: Ensino de história, tensões e possibilidades*, de Adriana Germana Luzia (Centro de formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO Polo de Tangará da Serra); *Gênero, raça e classe: o lugar das categorias emergentes nos currículos de História*, de Giseli Origuela Umbelino (Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso); *Oficinas para o Ensino de história, a partir do Patrimônio Imaterial e artesãs sul matogrossense, inseridas no contexto da Economia Solidária*,

de Lisley Raquel Damazio (UFMS) com Jaqueline Ap. M. Zarbato; *Museus, gênero e História: abordagens para ensino de História no Museu José Antonio Pereira/MS* de Silvia Ayabe (UFMS), Victor Pereira Prado (UFMS) e, também, de Jaqueline Ap. M. Zarbato.

Ainda neste eixo temático de emergência, também se fez presente no GPD 7 a comunicação de Kaique Alves de Sousa (UFMT) e Osvaldo Mariotto Cerezer (UFTM), intitulada *Gênero, sexualidade e as práticas de ensino de História*. No GPD 12, contamos com as produções de Diego Gomes Souza (UFF), *Educando para a diversidade sexual e de gênero no ensino de História: encontros e desencontros entre disciplinaridade e transversalidade*; e de Fernando Seffner (UFRGS), *Quem pergunta demais acaba sabendo o que não quer: embates em aulas de História em questões de gênero e sexualidade envolvendo as noções de liberdade, diferença e igualdade*.

Mulher, Historiografia e Educação foi o eixo temático que mais comportou produções nesta edição: sete, no total. Desta vez, abordando aspectos sociais que até então estavam omitidos nesses espaços, como política e sistemas punitivos. Outro destaque é para a intersecção, assim como no eixo anterior, com raça e classe, que já vinha sendo discutida com mais ímpeto nos lócus de discussão, mais que o próprio gênero. O GPD 3 recebeu as produções: *Leitura e Escrita: um projeto de remição na Penitenciária Feminina Ana Mar do Couto*, de Ana Maria Marques (UFSC) e Thamara Luiza da Silva e Lima (UFMT); *Vozes Negras: professoras de História no interior da Bahia e a profissionalização docente (1980-1986)*, de Célia Santana Silva (UNEB); *A representatividade da mulher na trajetória política estadual e federal em Mato Grosso no período de 2010 a 2018*, de Dejenana Keila Oliveira Campos (UFMT); e *Em busca do gênero e da história das mulheres na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, de Valesca de Souza Almeida (Colégio Pedro II).

No GPD 4 tivemos a produção de Ana Carolina do Nascimento Albuquerque (rede de educação básica de Mato Grosso), intitulada *Há protagonismo das mulheres na história ensinada? Análise de duas coleções didáticas para o Ensino Médio (PNLD 2018)*. *“Começar de novo e contar comigo!”: autonomia feminina na TV brasileira em Malu Mulher (1979-1981)*, de Isabela Cristina (UFMT) e Thais Leão Vieira (UFMT); e *Fotografia e gênero: a representação de mulheres Africanas na 1.ª Exposição Colonial Portuguesa de 1934*, de Karla Ribeiro G. Mesquita (UFMT) e Thais Leão Vieira (UFMT) foram as últimas narrativas, selecionadas no GPD 14.

Além dos textos dos grupos, o evento contou com um painel de pesquisa intitulado *Potencialidades do uso do cinema no ensino de história: ficção, representações de gênero e cultura histórica*, discutido por Maristela Carneiro, Unicentro, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Nele, a pesquisadora teceu análise a respeito da construção (não somente) do gênero nas narrativas cinematográficas de cunho histórico, sobretudo relacionados ao período da colonização. O conjunto contou com 22 obras produzidas entre os anos de 1937 e 2014, das quais a autora destaca *O descobrimento do Brasil* (Humberto Mauro, 1937) e *Vermelho Brasil* (Sylvain Archambault, 2014).

Duas das mesas redondas do encontro se destacaram pelas suas abordagens. Com o título *Escola Sem Partido versus Escola Democrática*, Fernando Seffner, Fernando Araujo Penna, Divanize Carbonieri e Ana Maria Marques trouxeram à tona as questões mais urgentes que tocam o ensino-pesquisa. Nesta mesa, foi destacado que um dos princípios da democracia é olhar para o sujeito e perceber que eles precisam de direitos, principalmente as vidas abjetas. No entanto, a preocupação da mesa consistiu nas circunstâncias sociopolíticas do Brasil, que caminha em direção a uma escola cada vez menos democrática. Isto é, em termos de gestão do ensino-aprendizagem, da inclusão não somente de pessoas LGBTQIA+, como fora destacado, mas de crianças, adultos e deficientes (GRAVAÇÃO “ESCOLA SEM PARTIDO, 11 DE NOV. DE 2019”, 2019).

Para além da história única foi o título da segunda mesa redonda, composta por Naine de Jesus (Oráculo), Lucas Santos Café (IFMT), Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT) e Raquel Sena Venera (UNIVILLE). O objetivo fora discutir sobre a necessidade de democratizar as narrativas ensinadas-pesquisadas e abrir espaços para saberes e sujeitos outrora apagados da memória histórica²³ (GRAVAÇÃO “PARA ALÉM DA HISTÓRIA ÚNICA...”, 2019).

Foram apresentados alguns resultados parciais obtidos. Resultados estes denotam que, ao menos nesses coletivos de referência, Clio-Ensino ainda se encontra acanhada frente a epistemologia do armário discutida por Eve Sedgwick e

²³ Além das citadas, o XII ENPEH contou com as seguintes mesas-redondas: *Litígios curriculares e narrativa histórica*, com a presença de Margarida Dias de Oliveira (UFRN), Renilson Rosa Ribeiro (UFMT), Giovani José da Silva (UNIFAP) e Jaqueline Zarbato (UFMS); *Formação de professores de História e políticas públicas em tempos de pós-verdade*, composta por Valéria Filgueiras Dapper (UFR), Flávia Eloisa Caimi (UPF), Carmen Teresa Gabriel La Ravallec (UFRJ) e Marizete Lucini (UFS).

apresentada na introdução desta narrativa. No placar do jogo do armário, o campo do Ensino de História pontuou mais em favor do “esconde” do que do “mostra”. As produções sobre gênero identificadas, principalmente sobre identidades LGBTQIA+, por mais que se apresentem como resistência a determinadas hegemonias temáticas já significadas, ainda não foram suficientes para compreendermos a relação entre o campo em foco e o de estudos de Gênero como uma relação profícua e emergente.

Saliento que, posteriormente, mostrarei o desfecho deste esboço, apontando redes de parcerias, autores, regiões e instituições que mais se destacaram ao longo deste mapeamento. Para além disso, apresentarei as superfícies de emergência que mais obtiveram textos, tanto nos eventos investigados até agora, como nos próximos. Na próxima seção, o mapeamento tomará rumos diferentes para buscar em outros espaços, outras discussões que tomem gênero e sexualidade como objetos-problemas. A seguir, sairei dos eventos de referência de Clio-Ensino e caminharei pelas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, bem como pelos simpósios nacionais da Associação Nacional de História – ANPUH.

4 FÓRUMS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA

O campo do Ensino de História, embora consolidado pelos encontros nacionais Perspectivas e Pesquisadores do Ensino de História, envereda-se por outros espaços de discussão. Em virtude disso, tratando-se de duas importantes associações que objetivam promover e fortalecer o desenvolvimento da pesquisa não somente na área da Educação, mas também na História, coube-me continuar a tecer as teias do campo pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e pela Associação Nacional de História - ANPUH.

Fundada em 1978 e sem fins lucrativos, a ANPEd se organiza bianualmente em reuniões que congregam estudantes de pós-graduação e docentes, brasileiros e estrangeiros, comprometidos com a produção e divulgação científica. Já a ANPUH, fundada em 1961, tem como referência epistemológica a História, transitando, também, pela Educação. A associação realiza encontros bianuais a partir de simpósios considerados os maiores na área da História, não só no Brasil, como na América Latina.

4.1 ANPEd: A “MAIOR E MAIS IMPORTANTE ASSOCIAÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA NO CAMPO EDUCACIONAL”

Flávia Caimi denominou o pós-ditadura como a “era do repensando”, não obstante, anos e até mesmo décadas antes, sujeitos em mobilizações, a exemplo de Paulo Freire, já haviam fornecido as condições de emergência para um movimento de reflexão e ação. A fundação da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no dia 16 de março de 1978 (considerando os aspectos sociopolíticos do Brasil neste ano), foi apenas um nó no traçado de fios que constituíram o emaranhado de movimentos de resistência que vinham ocorrendo no Brasil em todos os âmbitos da vida social, sobretudo na educação. Esta associação diz respeito a um coletivo de docentes e discentes que buscam repensar por meio da sua entidade, os rumos da educação brasileira, com foco na universalização da instrução e no seu desenvolvimento. Para além disso, a ANPEd reúne programas de

pós-graduação em Educação *stricto sensu* com o objetivo de fortalecer a produção científica no país, praticando os princípios da liberdade, da democracia e da justiça.

As reuniões científicas nacionais da associação, em forma de congresso, ocorrem em anos intercalados sob a organização de sua diretoria. Já as reuniões regionais também ocorrem em anos intercalados com as nacionais, organizadas pela diretoria geral em parceria com fóruns regionais de pós-graduação²⁴ (ESTATUTO DA ANPEd, 2012). Atualmente, os encontros científicos acontecem mediante diversas atividades como: sessões de conversas, sessões especiais, minicursos, mesas-redondas, oficinas, espaço cinema, pôsteres e trabalhos, as vezes organizados por cada grupo de trabalho. O objetivo aqui foi o de investigar a ANPEd, de sair da zona de conforto dos pesquisadores do Ensino de História e buscar algumas linhas compõem a identidade de Clio-Ensino em reuniões de um fórum nacional de referência internacional da Educação.

Ao selecionar esta entidade para compor o espaço de investigação da presente pesquisa, o foco central se destinou às atividades do GT 23, referente ao gênero e a sexualidade, todavia, outras produções sobre gênero, antes da criação deste GT, vieram e ainda vêm à público mediante outros grupos de trabalho, fazendo-se necessário lançar o olhar para as suas produções. No leque que nos é apresentado em anais disponíveis nos sites de cada reunião, é perceptível uma abrangência de superfícies temáticas que transformam a ANPEd em uma associação caleidoscópica e comprometida com as diferenças humanas.

Em um levantamento temático nas quatro edições realizadas dentro do recorte temporal desta pesquisa, foi possível perceber atividades comprometidas com Historiografia e os métodos; epistemologia Decolonial e intercultural com negritude, branquitude e questões indigenistas; políticas educacionais; gestão democrática; políticas públicas de educação; bilinguismo de surdos; educação para estudantes transplantados e outros eixos. A temática do gênero se entrecruza com esses eixos maiores e visivelmente, existem quantidades significativas de atividades buscando compreender as suas relações, pedagogias, convocatórias, atos de resistência, não somente no que já é hegemônico (história das mulheres), mas, no tocante aos mais abjetos, sobremaneira. Temas socialmente polêmicos como o papel da relação escola-família no que diz respeito a identidades de gênero; masculinidade docente na

²⁴ A sede nacional e foro da ANPEd se encontra na cidade do Rio de Janeiro – RJ.

educação infantil; gênero e religiosidades; transepistemologia; sexualidades marginalizadas e currículos também compõem o conjunto de saberes que são discutidos nas reuniões nacionais da ANPEd.

De fato, cada reunião da ANPEd se caracteriza enquanto um espaço fértil quando se trata de problemas, temas e teorias ligadas ao gênero, bem como outros campos na grande área da Educação. Ficou evidente que, ao menos nas atividades de outros GTs das reuniões nacionais, no jogo do armário, Clio-Ensino preferiu habitar no escuro e se recusa a estender sua mão para deixar, nem que seja entreaberta, a porta do *closet*. Em contrapartida, há uma significativa presença de outros campos, de outros saberes que buscaram discutir gênero e sexualidade interseccionando com outros debates. O GT 23, em *stricto*, por exemplo, pode aqui servir como uma amostra do que vem sendo produzido sobre gênero no *lato*, ou seja, nos espaços de reflexão e diálogo da associação. Desta forma, a seguir, na tentativa de encontrar um fecho de luz que me leve a identificar as faces de Clio-Ensino na escuridão do armário, andarei pelos territórios do grupo de trabalho em tela.

4.1.1 “GT 23”, O *STRICTO* DAS DISCUSSÕES GENERIFICADAS DA ANPEd

Evidentemente, a emergência do gênero enquanto uma ótica de análise e, concomitantemente, da sua consolidação enquanto conceito, sobretudo mediante as mobilizações teórico-militantes de feministas como Joan Scott, Judith Butler e Eve Sedgwick, se deu nos finais dos noventa. Com esta emergência, a noção de um gênero biologizado pertencente a um corpo-sujeito apolítico fora colocada em discussão e até mesmo rompida pelas teorias que reafirmavam a mensagem de Simone de Beauvoir de que ninguém nasce mulher, todavia, torna-se mulher. A trajetória do tornar-se mulher nos diz que o gênero é performativo uma vez que somos convocados a assumir posturas generificadas por meio de processos interpelativos que produzem a morfologia do nosso corpo. Somos sujeitos do gênero e essa sujeição se dá pela pedagogização.

Desta forma, com a impossibilidade de negligenciar essas questões na dimensão educativa, na 26ª Reunião Nacional da Anped, realizada em Poços de Caldas no ano de 2003, um coletivo de professores pesquisadores se propôs a criar um grupo de estudos (agora intitulado Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e

Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Seffner), que buscou discutir sobre o universo da educação marcadamente generificado. O chamado GT 23 hoje se constitui como *locus* de referência internacional, estabelecendo parcerias com diversos grupos de pesquisas e organizações de militância. Aqui, tomarei as atividades científicas deste GT não somente na intensão de perceber o jogo de (in)visibilidades do Ensino de História, mas também de entender em que se constitui as produções do grupo de trabalho em foco na perspectiva educativa, uma vez que o campo investigado nessa pesquisa se forja na área da Educação.

Em sua 36° reunião, realizada entre 29/09 e 02/10 de 2013 na Universidade Federal do Goiás, a ANPEd buscou discutir o tema *Sistema nacional de educação de participação popular: desafios para as políticas educacionais*. Tratou-se de uma edição histórica uma vez que, após mudança estatutária realizada por uma assembleia específica em outubro de 2012, a presente reunião encerrou suas realizações anuais, ocorrendo, a partir de então, a cada dois anos, intercalada pelas chamadas Anpedinhas regionais e outros eventos derivados. No setor de produções de textos científicos, encontra-se um total de 35 publicações que podem ser identificadas no quadro a seguir:

Quadro 3. Produções do GT “Gênero, Educação e Sexualidade” na 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 2013

Nº	Autores	Títulos	Palavras-chaves
1	Dagmar Elisabeth Estermann Meyer Carin Klein	Um olhar de gênero sobre a 'inclusão social'	Vulnerabilidade. Gênero. Políticas Sociais.
2	Maria Simone Vione Schwengber	As imagens e a educação generificada dos corpos	Mídia. Corpos. Gênero. Escola.
3	Rosalinda Carneiro De Oliveira Ritti	“Todo dia eu penso: meu Deus, onde foi que eu errei?”: os desafios de ser mãe na periferia	Mães de Periferia. Discursos e Representações. Subjetivação.
4	Mariana Kubilius Monteiro Helena Altmann	Trajetórias na docência: professores homens na educação Infantil	Trajetória Profissional. Relações de Gênero. Professor Homem. Educação Infantil.
5	Roney Polato De Castro	Escritas-narrativas de estudantes	Formação Docente. Subjetivação. Experiência.

		problematizando relações de gênero e sexualidades	Relações de Gênero e Sexualidades. Educação.
6	Jackson Ronie Sá da Silva Edla Eggert	Homossexualidade, medicina e educação: a construção de uma pedagogia dos manuais médicos.	Homossexualidade. Medicina. Educação. Metodologia.
7	Marco Antonio Torres	Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência da rede trans educ brasil	Professoras. Travestis. Transexuais. Escola. Transfobia.
8	Jeane Félix da Silva	Sexualidades juvenis e diagnóstico soropositivo: a aids como processo de (des)aprendizagens	Juventudes. Soropositividades. Sexualidades. (Des)Aprendizagens. Revelação de Diagnóstico.
9	Priscila Gomes Dornelles	"Apoios ou agachamentos?": a normalização do gênero na educação física escolar	Educação Física Escolar. Gênero. Norma. Heteronormatividade.
10	Sandra dos Santos Andrade	Juventudes contemporâneas e alguns de seus marcadores identitários: histórias narradas	Juventude. Estudos Culturais e de Gênero. Marcadores Identitários. Experiência De Si. Moratória Social.
11	Juliana Ribeiro de Vargas Maria Luisa Merino de Freitas Xavier	A feminilidade em discurso: mídias musicais contemporâneas produzindo modos de ser jovem e mulher	Gênero. Estudos Culturais. Discurso.
12	Jamil Cabral Sierra	Gilda e a vida queerizada	Estética da Existência. Atitude Queer. Atitude Cínica. Vida Vivível.
13	Dayana Brunetto Carlin dos Santos	A escola como empreendimento biopolítico de governo dos corpos e subjetividades transexuais	Sexualidade. Transexualidade. Escola. Governo. Controle. Normalidade/Patologização.
14	Neil Franco Pereira de Almeida Graça Aparecida Cicillini	Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados	Professoras Trans. Escola. Teoria Queer.
15	Emerson Martins	Jovens gay na zona rural: a dobra como processos de subjetivação	Dobra. Juventude. Homossexualidade.

	Rogério Machado Rosa		Processos de Subjetivação. Zona Rural.
16	Neide Cardoso de Moura	Análise de livros didáticos de língua portuguesa na perspectiva da ideologia de gênero	Gênero. Escola. Ideologia. Livro Didático.
17	Taisa Sousa Ferreira	Modos de ver, sentir e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia	Gênero. Sexualidade. Currículo. Pedagogia.
18	Ana Cristina de Moraes	Educação estética na universidade e o constructo de impulsos lúdicos	Educação Estética. Impulsos Lúdicos. Pedagogos. Formação Inicial.
19	Ronaldo Rosas Reis Luciana Pires de Sá Requião	Para uma crítica da educação estética no Brasil	Educação Estética. Sistema de Arte. Ontologia. Trabalho de Arte.
20	Paulo Roberto Prado Constantino	Ensino de gêneros musicais na educação básica	Gêneros Musicais. Apreciação Musical. Sequências Didáticas. Educação Básica.
21	Márcia Pessoa Dal Bello Gilberto Icle	Pode o professor ser um performer?	Performance. Pedagogia Teatral. Docência.
22	Marilda Oliveira de Oliveira	Contribuições da perspectiva metodológica 'investigação baseada nas artes' e da a/r/tografia para as pesquisas em educação	Pesquisa. Metodologia. Artes. Educação.
23	João Batista Lima de Souza	Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber	Arte. Dança. Docência. Ensino Superior.
24	Andrisa Kemel Zanella Lúcia Maria Vaz Peres	No entrecruzamento de linguagens... A arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano	Linguagens. Educação. Formação Humana.
25	Cynthia Farina	As sensibilidades dos saberes. Ou, as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes.	Saber. Formação Estética. Formação de Professores.

26	Letícia Ribas Diefenthaler Bohn Carla Clauber da Silva	Processos de avaliação em arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões	Avaliação. Ensino Básico. Arte na Educação. Currículo.
27	Anna Rita Ferreira de Araujo	Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre a imaginação e a formação de educadores autores nas artes visuais	Imaginação. Ensino de Artes Visuais. Formação de Professores. Fenomenologia.
28	Everson Melquiades Araújo Silva Clarissa Martins de Araújo	A identidade do arte/educador: entre o sujeito moderno e pós-moderno	Arte/Educação. Formação do Arte/Educador. Identidade. Crise. Estudo Culturais.
29	Maria do Carmo Potsch de Carvalho e Silva Laelia Carmelita Portela Moreira	O ensino da arte no Colégio Pedro II: políticas e práticas	Colégio Pedro II. Ensino da Arte. Professores de Arte. Arte/Educação.
30	Juliana Soares Bom Tempo	Performance e educação: uma função-educador agenciada por intervenções no urbano	Performance. Educação. Função-Educador.
31	Thaís Lobosque Aquino	Pela disciplinarização da música no currículo escolar?	Educação Musical. Educação Básica. Currículo.
32	Silvia Sobreira	Abram alas que a música quer passar... Nos exames: a avaliação como recurso para a aceitação do ensino de música nas escolas	Avaliação. Currículo. Ensino de Música.
33	André Barcellos Carlos de Souza	Cinema infantil, arte e indústria cultural	Avaliação. Currículo. Ensino de Música.
34	Paola Basso Zordan	Por poéticas no ensino das artes: uma sintomatologia	Poética. Discurso. Ensino. Artes. Sintoma.

35	Telma de Oliveira Ferreira	Processos de formação cultural/musical na escola: como avançar em relação ao que está posto musicalmente?	Música na Escola. Formação Musical. Indústria Musical.
----	----------------------------	---	--

Fonte: elaboração do autor (2020)

De antemão, é evidente uma inspiração teórico-metodológica pós-estruturalista, sobretudo vinculada ao pensamento foucaultiano nas edições do GT em tela. A veemência de uma base teórica ligada aos estudos culturais que encenam pensamentos pós-estruturalistas pode ser explicada por Guacira Lopes Louro, a primeira organizadora do GT 23. Para essa autora, estudiosos do gênero vêm se afastando cada vez mais de abordagens teóricas estruturalistas pois hoje há uma maior necessidade de tensionamento dos discursos historicamente produzidos para instituir os regimes de verdades em relação ao sexo, ao gênero, ao corpo. Não se trata de buscar a origem das desigualdades ou justificá-las na distinção sexual dos corpos, isso porque estes mesmos corpos e estes mesmos sexos, conforme pontua Butler (2003), são fabricações naturalizadas de enunciados discursivos. Conforme citou Louro:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 22)

É possível afirmar que esta é a paisagem teórica através da qual se constituem as produções do presente GT na ANPEd. Dentre os textos identificados na reunião de 2013, percebe-se que alguns se preocuparam em discutir sobre como o espaço escolar é povoado pelas questões de gênero. Nesse sentido, temos uma multiplicidade de problemáticas como: empreendimento biopolítico da escola em sentido amplo; a heteronormalização do gênero na educação física; a presença do gênero nos livros didáticos de língua portuguesa; políticas públicas de inclusão social e experiências trans(viada) na área da docência; a cibercultura como mecanismo de produção de masculinidades e feminilidades; o ensino de artes. Percebe-se também produções que ampliam o sentido de educação para além da formalidade e

problematizam questões de subjetivação em relação aos discursos médicos sobre sexualidades; ao modo de ser mulher-mãe em regiões periféricas; ao diagnóstico soropositivo configurado como um processo de (des)aprendizagem para as vidas abjetas; às linhas de fugas na arte de ser gay em ambientes rurais.

O que se destacou no quadro anterior foi a forte presença do campo das artes, atravessadas por diversas temáticas como educação musical, ensino de artes visuais e teatralidade. Visivelmente, há uma maior preocupação com as questões curriculares que envolvem a formação cultural do alunado a partir dos gêneros artísticos e com a luta dos educadores pela defesa do ensino das artes. Há, desta forma, uma escassez de textos deste campo que problematizem especificamente o gênero-sexualidade por meio dos veículos artísticos. Os que trataram, o fizeram em relação a produção de posturas generificadas mediante as mídias e as linguagens da arte e do corpo como pressupostos educativos da formação humana.

Também vieram a público as discussões sobre o aspecto formativo da docência, sobretudo dos cursos de formação inicial de professores de Pedagogia. A exemplo disso, houve a presença de textos que buscaram compreender a recepção dos alunos do curso em foco à inserção das temáticas de gênero e sexualidade; como também produções que se entrecruzaram com o campo das artes ao refletir sobre a formação estética-artística dos docentes.

Na sua 37^o reunião, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina entre os dias 04 e 10 de outubro de 2015, os pesquisadores se propuseram a debater nas atividades o tema: *Plano Nacional da Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Em relação ao GT 23, é nula a presença da ementa do minicurso, uma vez que fora cancelado. Já no que tange aos pôsteres do GT, dois foram apresentados: *Alinhavos e rasgos maternos: a (des)educação da mamma italiana*, de Paula Cervelin Grassi, e *Memórias de infância, docência e gênero: o início de uma pesquisa*, das autoras Magda Carmelita Sarat Oliveira e Míria Izabel Campos.

O primeiro se tratou de um estudo acerca das produções de significados e representações sobre maternidade mediante memórias de mães artesãs, descendentes de italianos. O segundo abordou, por meio de memórias de alunas do curso de Pedagogia, as questões de gênero, uma vez que sabemos que historicamente foram produzidas normas que atribuem este espaço da docência, do

ensino infanto-juvenil, sobretudo a mulher. Quanto aos trabalhos, 26 publicações foram encontradas, as quais podem ser identificadas no quadro a seguir.

Quadro 4. Produções do GT “Gênero, Educação e Sexualidade” na 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 2015

Nº	Autores	Título	Palavras-chaves
1	Márcia Ondina Vieira Ferreira	O campo do gênero na ANPED: hipóteses em construção	Gênero. Sexualidades. Produção Científica. Anped. Grupos de Pesquisa.
2	Roney Polato de Castro	Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações	Formação Docente. Sexualidades. Experiência Religiosa.
3	Maria Simone Vione Schwengber	Os meus filhos e os deles: os filhos da esperança	Meninas-Mulheres. Pobreza. Maternidade.
4	Marina Veiga Franca	Praticando a prostituição: aprendizagens e mudanças	Aprendizagem. Prostituição. Práticas Sociais. Habilidades Relacionais.
5	Nilce Vieira Campos Ferreira	Gênero e Educação: a formação em Economia Doméstica	Educação das Mulheres. Instituições Escolares. Ensino Profissionalizante.
6	Marcos Lopes de Souza	O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades	Formação Docente. Gêneros. Sexualidades. Educação Infantil.
7	Maria Eulina Pessoa de Carvalho Mayanne Júlia Tomaz Freitas Karina Ingedy Leite da Silva	Origens e desafios dos núcleos de estudos de gênero na educação superior no Norte e Nordeste do Brasil	Núcleos de Estudos de Gênero. Educação Superior. Acadêmicas Feministas. REDOR.
8	Érica Jaqueline Soares Pinto Valquiria Gila de Amorim	Gênero e educação superior: um estudo sobre as mulheres na Física	Gênero. Mulheres. Física. Educação Superior.

9	Paula Regina Costa Ribeiro Suzana da Conceição de Barros	Sexting: uma prática de visibilidade	Sexting. Sexualidade. Tecnologias Digitais.
10	Denise Portinari	A gentrificação do queer e as intensificações do biopoder	Queer. Gentrificação. Biopoder.
11	Francisca Jocineide da Costa E Silva	Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI	Gênero. Identidade. Educação Infantil. Rcnei. Anped.
12	Gregory da Silva Balthazar	Gênero e poder no caráter pedagógico das vidas paralelas: o exemplo de Cleópatra e Otávio	Plutarco. Gênero. Poder. Educação Moral.
13	Maria Cláudia Dal'igna Éderson da Cruz	Gênero e Currículo: Uma análise desta (des)articulação na Formação Inicial de Docentes	Currículo. Gênero. Teoria. Prática
14	Maria Cristina Cavaleiro Cláudia Pereira Vianna	LGBTfobia na escola: relatos de garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais	Educação. Gênero. LGBTfobia. Escola.
15	Dayana Brunetto Carlin dos Santos	Corpos e subjetividades trans* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais	Corpos e Subjetividades Trans*. Escola. Governamentalidade. Biopolítica. Resistência.
16	Márcia Cristiane Volz Klumb Coronel	Pesquisas sobre gênero e sindicalismo docente: o que dizem a respeito da participação sindical das mulheres?	Mulheres. Gênero. Sindicalismo Docente
17	Juliana Ribeiro de Vargas	Tá doidona: a juventude como	Gênero. Estudos Culturais. Discurso. Subjetividades.

	Maria Luisa Merino de Freitas Xavier	espaço de permissividades e experimentações	
18	Juslaine de Fátima Abreu Nogueira	Dispositivo da sexualidade e psiquiatrização da educação: notas farmacobiopolíticas sobre o corpo	Discurso Pedagógico. Psiquiatrização. Dispositivo da Sexualidade. Biopolítica Neoliberal.
19	Gabriela Garcia Sevilla	Pedagogias de gênero e sexualidade em artefatos culturais: reflexões sobre uma experimentação	Pedagogias de Gênero e Sexualidade. Pós-Estruturalismo. Estudos Queer. Transgeneridade
20	Raquel Quirino Gonçalves	Relações de gênero, tecnologia e formação profissional de mulheres no segmento de mineração	Relações de Gênero. Educação Profissional. Divisão Sexual do Trabalho.
21	Elenita Pinheiro de Queiroz Silva Fátima Lucia Dezopa Parreira	Discursos de bolsistas do programa institucional de bolsa de iniciação à docência sobre sexualidade	Sexualidade. Pibid. Ciências.
22	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	Igualdade ou heteronormatividade? Jovens mulheres comunicando sentidos, formando significados	Sem palavras-chaves elencadas pela autora.
23	Raquel Alexandre Pinho dos Santos	Diálogos sobre homofobia com jovens de ensino médio: uma pesquisa com grupo focal	Sexualidade; Homofobia; Grupo Focal; Dilema Moral; Alteridade
24	Graça Aparecida Cicillini Neil Franco Pereira de Almeida	Universo trans e educação: construindo uma área de conhecimento (Excedente 1)	Travestis. Transexuais. Transgêneros. Educação.

25	Gladys Mary Ghizoni Teive Cristiane de Castro Ramos Abud	Biopolítica dos corpos saudáveis: práticas disciplinares de prevenção da AIDS em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011) (Excedente 2)	Gênero. Livro Didático. AIDS.
26	Jane Felipe de Souza Bianca Salazar Guizzo	Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação (Excedente 3)	Políticas Públicas. Gênero. Sexualidade. Educação.

Fonte: elaboração do autor (2020)

Dentre as 26 publicações é válido destacar a primeira, pois se tratou de uma pesquisa de cunho historiográfico, de mapeamento, que buscou apresentar como o gênero foi se legitimando nos espaços da ANPEd de 2007 a 2011. Embora o recorte temporal do seu mapeamento não corresponda aos anos entre 2013 e 2020, seus indícios nos tem a dizer sobre o perfil da associação em tela no que diz respeito ao gênero. O primeiro a se considerar nas análises de Ferreira (2015) é que somente pela luta de núcleos de pesquisa, houve uma maior visibilidade da categoria gênero no âmbito científico.

Esta luta tornou possível a emergência de revistas como *Cadernos Pagu* e *Revista Estudos Feministas*, de ampla circulação, bem como a organização de eventos sobre o tema como o Seminário Internacional *Fazendo Gênero*. Além disso, a pesquisa de Ferreira mostrou uma desigualdade na distribuição da pesquisa brasileira sobre o tema em foco, uma vez que denotou que a maior parte das produções da presente associação está ligada às melhores universidades do país, ou seja, as que recebem um maior apoio financeiro. Por fim, a autora evidenciou que as produções da associação são representativas dos Programas de Pós-Graduação em Educação em todo o país. Para além disso, pontuou que há uma hegemonia de temas e problemáticas e que, frente a isso, o gênero veio se consolidando de forma árdua e lenta mediante a criação de nichos específicos.

Desta forma, se há nichos nos quais o Ensino de História não se mostra, e se as produções da ANPEd sintetizam as discussões científicas que ocorrem nos PPGEs em nível nacional, constata-se que há uma acanhada presença do campo de Clio-Ensino no campo de Gênero, na grande área da Educação, ao menos nas melhores universidades do país. E que esta presença é nula no recorte temporal desta pesquisa, uma vez que o Ensino de História não se faz presente nos nichos das produções. Para além disso, as considerações de Ferreira sobre o mapeamento teórico, em relação ao seu recorte temporal, corroboraram com a análise já apresentada de que há uma preponderância pós-estruturalista no GT Gênero, Educação e Sexualidade:

O GT 23 parece ser hegemonizado pela perspectiva pós-estruturalista, especialmente num aspecto que, em nossa opinião, expressa avanços nas análises de gênero: a concorrência de perspectivas diferenciadas sobre gênero e diversidades sexuais. (FERREIRA, 2015, p. 14)

Isso tem a dizer que não houve uma ruptura paradigmática em relação as bases teóricas referidas às questões generificadas e sexualizadas. É possível identificar pelo quadro a permanência de alguns eixos temáticos como a formação de professores e currículo, com foco, sobretudo, nos cursos de Pedagogia. Chamou-me a atenção, também, a História da Educação refletida, por exemplo, em texto que problematiza gênero a partir da educação doméstica nos novecentos, no diálogo com as representações do feminino. O sentido pedagógico da prostituição se destacou em meio as produções que continuaram a tomar como objeto de análise as experiências do ambiente escolar, como LGBTfobia; sindicalismos docentes; políticas públicas como PIBID; livros didáticos enquanto arma biopolítica. Houve esse destaque, pois existe uma expressividade do nicho temático que foca no sentido formal da educação, ademais, se as discussões do gênero vieram lentamente ganhando espaço na ANPEd, a sua maioria está associada a categoria “mulher”.

Em virtude dos regimes normativos, sobretudo ligados a colonialidade do gênero, do saber, do ser e do poder, discutir práticas sociais de prostituição e sua potencialidade educativa no seio de uma associação científica de grande relevância se apresentou como resistência. Evidenciou-se, também, a presença do debate sobre a relação entre o universo trans e as questões educativas, mostrando que mesmo havendo uma relação de poder-saber, o perfil do GT 23, quanto as identidades que ele mobiliza, é mais amplo e tenta fugir de essencialismos estratégicos próprios de

alguns estudos identitários. Pelo seu caráter decolonial, aponto aqui que a Seção Especial 07 desta reunião, intitulada *Interculturalidade: gênero, raça, culturas indígenas e sexualidades* e que englobou os GTs 03, 06, 18, 21, 22 e 23, dedicou-se a uma abordagem da relação entre raça e gênero no sentido de perceber como os discursos se constroem e como nos tornamos sujeitos governados pelo seu arcabouço normativo. Tratou-se, pois, de uma discussão mais teórica.

Um ano após o golpe político, que resultou no *impeachment* da ex-presidente do Brasil Dilma Roussef, a 38ª Reunião Nacional buscou discutir os ataques à democracia e a resistência da pesquisa em Educação. Esta reunião ocorreu entre 01 e 05 de outubro de 2017 na Universidade Federal do Maranhão e pela emergência de suas produções ficou claro a defesa de um sentido educativo político-democrático. Nesta edição, o minicurso do GT 23 fora organizado pelo professor pesquisador do Ensino de História Fernando Seffner, e almejou discutir o tema *Proposições educacionais em gênero-sexualidade e pluralismo democrático: desafios teóricos e políticos contemporâneos no contexto brasileiro*.

Neste, levou-se em consideração as diferentes linhas de percepção do gênero que atravessam não somente as instituições educativas formais, mas outras instituições que também exercem papéis pedagógicos, como a igreja e a família. Dividido em dois temas (*Centralidade das questões de gênero e sexualidade na arena democrática brasileira e no campo educacional; Gênero, sexualidade e transgeneridade na escola pública promovendo tensões políticas, pedagógicas e teóricas*), o minicurso em tela se destacou pelo seu compromisso com a defesa da educação democrática em meio aos surtos sociais de pânico moral, a chamada “ideologia de gênero” e ao projeto político da Escola sem Partido. Todavia, o conjunto de sua ementa, inclusive as referências bibliográficas abordadas, denotou a ausência da discussão sobre ensino de História.

Além disso, fez-se presente dois pôsteres, nesta edição, do GT 23: *Violência sexual contra meninos em uma cidade do interior do Brasil (2006 – 2015)* e *Transexperiências: ressonâncias para o Ensino de Biologia na escola*. Enquanto o primeiro se dedicou a denunciar e elencar algumas características dos agressores da violência sexual contra meninos identificados no ambiente escolar, o segundo, situado no campo do Ensino da Biologia, buscou analisar as falas de professoras acerca da

transexualidade. 21 trabalhos compuseram o conjunto de textos do GT 23 na edição de 2017, os quais podem ser identificados no seguinte quadro:

Quadro 5. Produções do GT “Gênero, Educação e Sexualidade” na 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 2017

Nº	Autores	Título	Palavras-chaves
1	Carolina Langnor e Sousa Lisboa	Os efeitos do pânico moral sobre o movimento feminista: ecos em direção à agenda conservadora	Pânico Moral. Transexualidade. Interseccionalidade. Teoria Queer. Feminismo Radical.
2	Tiago Duque	Da importância de rir com Inês Brasil: educação, pânico moral e “ideologia de gênero”	Ideologia de Gênero. Pânico Moral. Educação.
3	Marcos Vinicius Pereira Monteiro	O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente.	Currículo. Escola Sem Partido. Gênero. Identidade.
4	Marcielly Cristina Moresco	O corpo “fala” politicamente: as performatividades das/nas ocupações secundaristas do Paraná	Corpo. Gênero. Ocupação. Performatividade. Política.
5	Roney Polato de Castro	Pedagogias religiosas no combate à “ideologia de gênero”: efeitos de Saber-Poder-Verdade	Ideologia de Gênero. Discursos Religiosos-Cristãos. Educação.
6	Lisiane Goettems Maria Simone Vione Schwengber Rudião Rafael Wisniewski	As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico	Educação. Estado Laico. Diversidade Sexual. Formação Discursiva. Religião.
7	Jasmine Moreira	Impactos da ‘ideologia de gênero’ na geração de políticas educacionais para a população LGBT	Políticas Educacionais. Ideologia de Gênero. LGBT. PNE 2014.

8	Renata Porcher Scherer Maria Cláudia Daligna	Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente	Gênero. Trabalho Docente. Profissionalização.
9	Dayana Brunetto Carlin dos Santos (UFPR)	Docências trans*: entre a decência e a abjeção	Docência-Decente. Gênero. Sexualidade. Biopolítica. Política. Cartografia. Professoras Trans*.
10	Edwana Nauar de Almeida	Corpos escarpados na escola: entre marcas físicas, sociais e escolares.	Corpo e Escola. Escarpamento. Corpo. Escola. Corpos na Amazônia.
11	Francisca Jocineide da Costa e Silva Adenilda Bertoldo Alves de Moraes	“Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil	Gênero e Diversidade na Escola. Educação Infantil. Produção Científica.
12	Angelica Silvana Pereira	Barbie, Max Steel e os heróis que estão em você: consumo e pedagogias de gênero na produção da criança em tempos de (in)tolerância	Criança. Consumo. Pedagogias de Gênero. Subjetivação.
13	Renata Aparecida Carbone Mizusaki Cleomar Ferreira Gomes	Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas	Educação Infantil. Relações De Gênero. Brincar.
14	Fernando Altair Pochay Priscila Gomes Dornelles	Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma abordagem pós-crítica na educação	Gênero. Sexualidade. Envelhecimento. Educação. Pedagogias Culturais.
15	Adriane Raquel Santana de Lima	Educação para mulheres na América Latina: uma análise decolonial dos escritos de Nisia Floresta e Soledad Acosta de Samper	Educação. América Latina. Nisia Floresta. Soledad Acosta de Samper. Decolonialidade.

16	Joyce Otânia Seixas Ribeiro	A produção generificada do brinquedo de miriti: espaço para o re-existir por meio da pedagogia decolonial	Brinquedo de Miriti. Cultura de Gênero. Feminismo Pós-Colonial. Pedagogia Decolonial.
17	Sirlene Mota Pinheiro da Silva	Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças	Gênero. Sexualidade. Curso Gênero e Diversidade Na Escola
18	Caterine de Moura Brachtvogel	A cultura do fitness nos memes: uma performance de gênero – entre tradição e inovação	Posição de Sujeito. Mulheres. Redes Sociais Digitais.
19	Felipe Bastos	As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia	Distância Social. Diversidade Sexual. Escola. Homofobia. Preconceito.
20	Paulo Melgaço da Silva Junior	Autorrepresentações e subalternidades: famílias, racialidades e masculinidades na escola	Decolonialidade. Prática Pedagógica. Cotidiano Escolar.
21	Eunice Lea de Moraes Lúcia Isabel da Conceição Silva	Políticas para mulheres e os desafios da institucionalidade	Política. Institucionalidade. Gênero. Mulheres. Igualdade.

Fonte: elaboração do autor (2020)

Para Richard Miskolci, o movimento Transviado surgiu enquanto um espírito iconoclasta (MISKOLCI, 2012) e as produções do GT 23 na edição em foco incorporam a essência deste espírito, uma vez que, em sua maioria, os textos assumiram uma tônica de combate que hoje visa romper com imagens produzidas por uma onda política conservadora. Imagens que estão imbricadas na colonialidade do gênero, que continuam a ser encenadas nos âmbitos das políticas públicas de educação, nos currículos, nas pedagogias de gênero exercidas de modo a cristalizar e naturalizar a heteronorma, o sistema sexo-gênero e, por conseguinte, legitimar as violências sofridas por corpos que não se adequam aos regimes de verdade.

Desta forma, em relação aos anos anteriores, neste houve a maior presença de textos que buscaram discutir a “ideologia de gênero” nos mais diversos planos de fundo, como políticas educacionais, pedagogias religiosas, currículo e docência. Se na reunião anterior ocorreu uma sessão de conversa de caráter decolonial, nesta, a presença da teoria latino-americana se fez por meio do único texto deste caráter, intitulado *Educação para mulheres na América Latina: uma análise decolonial dos escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper*.

Assim como nos anos anteriores, 2019 foi marcado por uma série de insurgências políticas caracterizadas pelo fortalecimento de uma orda (neo)conservadora, reacionária, de direita e extrema-direita. Ataques à livre docência, cortes de investimentos na instrução pública brasileira, disseminação de notícias falsas para deslegitimar a atuação da pós-graduação, sobretudo na grande área das ciências humanas, foram alguns exemplos de experiências obscuras sentidas em maior intensidade pelos profissionais da Educação. Para além disso, o poder, através do gênero enquanto mecanismo cultural, revestiu-se com a autoridade de exercício nos âmbitos sociais para continuar reforçando dicotomias pautadas nas lógicas colonialistas que ainda persistem.

Todavia, tendo em vista que seus enquadramentos não são incontornáveis, a reunião da ANPEd foi um dos focos de resistência ao buscar discutir na sua 39ª edição o tema *Educação Pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências*. Na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, o GT 23 esteve compromissado em todas as suas atividades a se posicionar em defesa de uma educação política e generificada. Organizado por Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, o minicurso deste ano, *Gênero e Educação sob ataque*, partiu da ofensiva histórica às masculinidades e feminilidades outras, para produzir uma agenda política de educação que possibilitasse a garantia de direitos sociais. Em virtude das limitações metodológicas desta pesquisa, sobretudo relacionadas à pandemia da COVID-19, não se sabe quanto aos resultados posteriores do minicurso, todavia, seu compromisso com a educação democrática foi evidente.

Quadro 6. Produções do GT “Gênero, Educação e Sexualidade” na 39ª Reunião Nacional da ANPEd – 2019

Nº	Autores	Título	Palavras-chaves
1	Tiago Duque	“Todo o mundo vai aplaudir as bichas”:	Fronteira. Gênero. Sexualidade. Escola. Reconhecimento.

		produção das diferenças e reconhecimento a partir das fanfarras escolares da fronteira Brasil-Bolívia	
2	Thais C. M. Gava	A chegada do discurso “ideologia de gênero” no contexto educacional brasileiro	Gênero. Ideologia de Gênero. Educação.
3	Karina Veiga Mottin	A militância contra a “ideologia de gênero” – relações entre política e religião	“Ideologia de Gênero”. Política. Religião.
4	Maria Edilene Araújo Silva	A violência sofrida por professores(ras) homossexuais na escola: apontamentos contemporâneos	Violência. Professores. Homossexualidade. Ambiente Escolar.
5	Sandro Prado Santos	Cartografias das experiências de pessoas trans com os territórios da Educação em Biologia	Cartografias. Educação em Biologia. Experiências de pessoas trans. GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação.
6	Aline Adams	Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um curso técnico em informática de São Borja/RS	Juventude Feminina. Percepções de Gênero. Divisão Sexual do Trabalho.
7	Miriã Zimmermann da Silva	Docência e amor em pesquisas brasileiras do século XXI: uma análise de gênero	Docência. Amor. Gênero.
8	Flávio Corsini Lirio	Educação e violência sexual: fragilidades da rede de proteção	Criança e Adolescente. Educação. Violência Sexual.
9	Regiane Farias Neves	Educação feminina e os devires da sexualidade em “Antônia Cudefacho”	Sexualidade. Educação. Devir. Revolucionário. Antônia Cudefacho.
10	Jasmine Moreira	Em meio à tempestade: escola sem partido, “ideologia de gênero” e shitstorms	Inferência do Discurso. Shitstorm. Ideologia de Gênero. Escola sem Partido. Mídias Sociais.

11	Marco Antonio Torres	Entre a violência ética e o reconhecimento: as sexualidades no contexto escolar	Sexualidades. Escola. Violência Ética. Reconhecimento. LGBTfobia.
12	Marcielly Cristina Moresco	Estratégia político-performativa feminista nas ocupações secundaristas	Escola. Feminismo. Ocupação. Performatividade.
13	Jaqueline Aparecida Barbosa	Feminilidades na escola: uma discussão sobre gênero e desempenho escolar de meninas	Feminilidades. Pierre Bourdieu. Gênero e Educação.
14	Carolina Castro Silva	Gênero na formação de pedagogas: os percalços na inserção da temática nos percursos curriculares	Gênero. Formação de Pedagogas. Currículo.
15	Carin Klein	Juventudes em biopolíticas contemporâneas	Juventude. Políticas de Educação e(m) Saúde. Gênero e Sexualidade.
16	Wilson Rafael Schimila	Meninos e meninas nas aulas de Matemática: o que pensam as professoras?	Matemática. Gênero. Ensino Médio. Expectativas de Gênero. Ensino.
17	Evanilson Gurgel de Carvalho Filho	Não é TV, mas é currículo: Narrativas seriadas e produção de subjetividades generificadas.	Currículo. Narrativa Seriada. Subjetividade.
18	Bruna Dalmaso Junqueira	Narrativa inventada, consequências materiais: a apropriação do discurso de "ideologia de gênero" pela aliança conservadora na educação brasileira	Gênero. "Ideologia de Gênero". Feminismos. Aliança Conservadora. Conservadorismo. Escola Sem Partido.
19	Caterine de Moura Brachtvogel	O uso de hashtags no Instagram como nova política de produção da posição de mulheres como esportistas	Mulheres. Esportes. Redes Sociais Digitais.
20	Gustavo Andrada Bandeira	Os outros do currículo de masculinidade dos torcedores de estádios de futebol	Currículo de Masculinidade. Gênero. Torcedores. Futebol. Estádio.

21	Leandro Teófilo de Brito	Pesquisar a masculinidade na educação: sobre o potencial performativo do texto acadêmico	Masculinidade. Performatividade. Gênero. Produção Acadêmica. Revisão Bibliográfica.
22	Felipe Bastos	Preconceito contra a diversidade sexual e de gênero em climas escolares distintos: quais relações?	Clima Escolar. Diversidade Sexual. Gênero. Homofobia. Preconceito.
23	Felipe da Silva Ponte de Carvalho	Problematizando o ódio à diferença nas tramas da cibercultura: rastros e restos do (in)humano	Cartografias Ciberculturais. (De)formação. Ódio em rede

Fonte: elaboração do autor (2020)

Em relação aos 23 textos publicados, o quadro anterior nos mostra que houve uma permanência quanto aos nichos temáticos já trabalhados no seio do GT 23, sobretudo em relação à “ideologia de gênero”, experiências outras no ambiente escolar, Ensino de Biologia e Matemática, formação de pedagogos, história da educação feminina e cibercultura. É inegável que as discussões, os temas, problemas e base epistemológica mostram a urgência e a importância das articulações de professores-pesquisadores no interior da associação. Entretanto, também é inegável a presença de uma hegemonia de certos eixos temáticos.

Nesse sentido, o Ensino de História ainda não se enveredou pelos espaços de reflexão e pesquisa do GT 23. Não houve produções, sessões especiais, pôsteres, minicursos ou quaisquer outras atividades que tratassem especificamente das questões que envolvam o universo educativo da ciência histórica. Não obstante, esta busca nos permitiu perceber como a categoria “gênero” vem se firmando no interior da ANPEd. Tratando-se de um espaço próprio para as questões de gênero no interior da maior associação científica da América Latina sobre Educação, a História-Ensino necessita de uma maior articulação de seus professores-pesquisadores para que consolidemos ainda mais a nossa identidade de campo.

4.2 SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, “O MAIOR E MAIS IMPORTANTE EVENTO DA ÁREA DE HISTÓRIA NO PAÍS E NA AMÉRICA LATINA”

Em entrevista concedida à professora Ilka Miglio de Mesquita, na busca pelas urdiduras e tramas do Ensino de História, a professora Ismênia de Lima Martins, presidente da Anpuh no ano de 1995, expressou com emoção: “Que é a Anpuh? Anpuh não é uma logomarca, Anpuh não é um estatuto, Anpuh não é um regimento, Anpuh somos nós!” (MESQUITA, 2008, p. 59). A associação emergiu no cenário científico como “Associação de Professores Universitários de História”, a partir do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, e reuniu um coletivo de historiadores na cidade de Marília, São Paulo, entre os dias 15 e 20 de outubro de 1961.

A fala da ex-presidente não revela somente um sentimento de pertencimento a uma coletividade de docentes historiadores que povoaram a associação desde o seu ano de fundação. Ela é sintomática das tensões sentidas e travadas ao longo dos anos no entre-lugar de duas grandes áreas epistemológicas de referência: a História e a Educação. Isso porque, como o seu nome de criação denota, o perfil da entidade, nos primórdios de sua criação, tornou-se exclusivo para professores universitários e para o Ensino Superior.

Desta forma, a associação foi fundada aprofundando abismos, ao invés de superá-los, entre os chamados “historiadores de gabinete”, vistos por alguns nas décadas de 1960-70 como os únicos produtores de conhecimento legítimo, e os docentes da educação básica, vistos como meros reprodutores dos saberes da academia. Somente a partir de 1977 que a entidade se abriu para os professores da educação básica, todavia, esta conquista, longe de ser iniciativa dos seus diretores, foi obtida por novos associados comprometidos com a relação ensino-pesquisa e o saber-fazer (MESQUITA, 2008).

Fruto dessas iniciativas, em 1993 a ANPUH passou a se chamar “Associação Nacional de História” e na mesma década, em 1997, fora criado o “GT Ensino de História e Educação”. O grupo realiza, a cada dois anos, o Simpósio Nacional de História, considerado “o maior e mais importante evento da área de história no país e na América Latina”²⁵. Hoje, a associação é reconhecida pela diversidade de temas, problemas, objetos, teorias e sujeitos que desenham o seu quadro e tornam ainda mais emblemáticos os ditos da professora e ex-presidente Ismênia Martins: “a Anpuh somos nós!”

²⁵ <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos>

Aqui, o mapeamento dos seus simpósios começou a partir da edição XXVII, realizada entre 22 e 26 de julho de 2013 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Com o tema *Conhecimento histórico e diálogo social*, o objetivo da edição foi ampliar a conversa entre a História, sendo essa uma ciência essencialmente humana, e as urgências da sociedade brasileira. Desta forma, houve divulgação das pesquisas sobre História e Historiografia realizadas no Brasil e fora dele em “08 conferências, 09 diálogos contemporâneos (mesas redondas sobre temas candentes e atuais para a categoria), 141 simpósios temáticos e 70 minicursos” (ANAIS DO XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 2013).

Diferentemente das reuniões da ANPEd, o foco imediato deste mapeamento não consistiu em atividades de determinados GTs, uma vez que a associação em tela, sobretudo nos anais das edições de 2013, 2015, 2017 e 2019 não categorizou as produções por GTs, mas por STs – Simpósios Temáticos. Assim sendo, à procura de sinalizadores que refletissem Ensino de História e/ou Gênero, este mapeamento se enveredou pelos mais de 100 STs de cada evento. Dos 141 Simpósios Temáticos da XXVI edição, o quadro a seguir revela quais foram os identificados e selecionados para esta pesquisa:

Quadro 7. XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH - 2013

Simpósios Temáticos	Coordenação/ Parcerias	Quantitativo	Superfície de emergência
002 - "De que África estamos falando" (II): perspectivas da pesquisa histórica e do ensino de História da África (do século XIX à configuração dos Estados independentes)."	Leila Maria G. L. Hernandez (Livre Docência - FFLCH/USP)	1	Mulher, Historiografia e educação
015 - Aprendizagem, competências e formação da consciência histórica	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR)	3	Metodologias, métodos e materiais
102 - Livro Didático e história ensinada	Arlette Medeiros Gasparello (UFF) e Maria Aparecida da Silva Cabral (UERJ)	1	Metodologias, métodos e materiais

114 - Nas Oficinas da história: Ensino de História e historiografia	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) e Helenice Aparecida Bastos Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	1	Mulher, Historiografia e educação
Total		6	

Fonte: elaboração do autor (2020)²⁶

Superfície de emergência recorrente no campo do Ensino de História, quando se trata de gênero, Mulher, Historiografia e Educação nesta edição dos Simpósios trouxe dois textos que buscaram revisionar a Historiografia para refletir sobre processos históricos e educativos a partir do feminino. Sendo 2013 o aniversário de 10 anos da Lei 10.639/2003, o ST 02, *“De que África estamos falando” (II): perspectivas da pesquisa histórica e do ensino de História da África (do século XIX à configuração dos Estados independentes)*, objetivou não só congregar as experiências de ensino, mas realizar um levantamento acerca das pesquisas em História da África, correspondentes aos séculos XIX, XX e XXI. O texto identificado pertence a pesquisadora Janaína Oliveira, do Instituto Federal do Rio de Janeiro: *O 8 de Março em Ouaga: refletindo sobre o papel das mulheres nas sociedades africanas do oeste na contemporaneidade*. Além dele, um outro texto nessa edição fora identificado; trata-se da produção Regina Maria da Cunha Bustamante (UFRJ), *Dando voz as silenciosas “Mulheres de Atenas” do Museu Nacional: uma experiência de ação educativa*, presente no ST 114.

²⁶ Outros simpósios temáticos referentes ao gênero e ao Ensino de História fizeram-se presentes neste evento, são eles: *“De que África estamos falando” (I): perspectivas da pesquisa histórica e do ensino de História da África (do século XI à primeira metade do século XIX)*; *Didática da História: articulações entre pesquisa e ensino*; *Ensino de história: questões contemporâneas*; *Estudos regionais: história, educação e ensino de história - construindo caminhos*; *Formação de professores: saberes e práticas do Ensino de História*; *Gênero, Feminismos e Memórias na América Latina*; *História das mulheres: relações de gênero, violência e políticas públicas*; *Memória, história e ensino de história: diálogo entre diferentes saberes*; *Mulheres, feminismos e gênero: diálogos (in) tensos na história*; *O ensino de história na formação de professores: fontes, problemas, temáticas e linguagens*. Não obstante, nenhuma produção relevante a esta investigação fora identificada

“O que seria uma boa definição de ensinar e aprender em História?”, esta foi uma questão feita pelo professor Fernando Seffner em um capítulo de livro intitulado “Aprender e ensinar história: como jogar com isso?”. Para ele:

Uma aprendizagem significativa, em história, começa com boas indagações sobre o tempo presente; logo, uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade. Isto já nos fala de um professor de história que não pode andar apenas mergulhado no passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente, com as culturas juvenis que marcam seus alunos e com as especulações feitas acerca do futuro, mundo onde seus alunos irão viver e trabalhar. (SEFFNER, 2013, p. 22)

Esta foi apenas uma das várias respostas que existem ao questionamento feito pelo autor. Outrossim, é só um reflexo da inquietude que move todo o universo do Ensino de História, isso porque, o que, como, por que e para quem ensinar são questões que marcaram o início da trajetória de Clio-Ensino. Nos fóruns educacionais, no Perspectivas e Pesquisadores do Ensino de História, no GT de Ensino de História da ANPUH e em outros espaços, essas questões mobilizaram professores-pesquisadores em todo o país, e até hoje mobilizam.

Afirmo que, ao menos nos lócus de discussão de referência do campo aqui mapeado, essas quatro perguntas nutrem a essência de todas as edições, independentemente dos temas elencados para cada uma delas. Sempre, em suma, o objetivo geral será o de relatar e discutir sobre os processos de fazer-saber, de pesquisa-ensino, de modos de aprendizagem e de sujeitos. Enquanto professores-pesquisadores, sempre estaremos buscando e fabricando tendências que revisem, atualizem, desconstruam as respostas já apresentadas sobre as quatro indagações em foco. Desta forma, apresento aqui produções que buscaram inserir o gênero no debate sobre Metodologias, Métodos e Materiais, uma vez que se trata de uma questão socialmente viva que, atualmente, integra o panorama do social que invade a sala de aula.

O Simpósio temático 015 contou com as seguintes produções: *O Gênero nos livros Didáticos de História como meios de ensino*, de Adriana Kivanski de Senna (Universidade Federal do Rio Grande - FURG) e Gislania Carla Potratz Kreniski

(FURG); *Aprendizagem histórica, construção e manutenção dos ideais de gênero na telenovela: um estudo da novela Gabriela*, de Elisabete Zimmer Ferreira (FURG); *A Representação do Gênero nos Livros Didáticos de História da RSE*, de Luciana Gerundo Hornes (Colégio Liceu Salesiano Leão XIII). No ST 102 contou com apenas uma publicação sobre o objeto investigado, intitulada *Ensino de História Moderna no Livro Didático: representações dos gêneros*, de Júlia Silveira Matos (FURG) e Michele Borges Martins (FURG).

Entre os dias 27 e 31 de julho de 2015, no estado de Santa Catarina e sob a organização da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o XXVIII Simpósio Nacional de História fora realizado com o tema *Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios*. Ciente dos vários espaços ocupados pelos historiadores, muito para além da sala de aula, este simpósio buscou debater pesquisas sobre os locais de atuação e a produção de conhecimento dos profissionais da História, uma vez que se reconhece a importância de sua função a cada dia mais urgente e solícita frente as urgências do social.

De fato, a ampliação de seu tema proporcionou o debate de diversas investigações sobre diversos objetos, contando com um alto número de participantes nas “oito conferências, proferidas por renomados historiadores nacionais e estrangeiros, doze Diálogos Contemporâneos, Simpósios Temáticos, Minicursos e Oficinas” (ANAIS DO XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 2015). Apesar de o texto de apresentação não informar a quantidade, este evento contou com um total de 119 Simpósios Temáticos, dos quais, alguns foram selecionados neste mapeamento mediante sinalizadores de Gênero e Ensino de História.

Quadro 8. XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH - 2015

Simpósios Temáticos	Coordenação/ Parcerias	Quantitativo	Superfície de emergência
002 - "De que África estamos falando" (II): perspectivas da pesquisa histórica e do ensino de História da África (do século XIX à configuração dos Estados independentes).	Alexandre Vieira Ribeiro (Universidade Federal Fluminense) e Roquinaldo Ferreira (Brown University)	2	Mulher, Historiografia e educação

040 - Diversidades, memória e ensino de história: novos desafios	Eliane Martins de Freitas (UFG/Regional Catalão) e Jaqueline Ap. M. Zarbato (UFMTS)	3	Mulher, Historiografia e educação; Identidades de gênero-sexualidade e ensino de História; Formação de professores.
068 - História e Ensino de História: a produção de saberes na formação e na prática docente	Carlos Augusto Lima Ferreira (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS) e Maria Roseane Correa Pinto Lima (UFP)	1	Mulher, Historiografia e educação
069 - História e indígenas nas universidades: pesquisas e ensino	Edson Hely Silva (Ufpe/Ufcg) e Neimar Machado De Sousa (Universidade Federal Da Grande Dourados)	1	Mulher, Historiografia e educação
Total		7	

Fonte: elaboração do autor (2020)²⁷

²⁷ Além dos expostos no quadro anterior, destacou-se enquanto simpósios temáticos do campo de Clio-Ensino na Anpuh: "De que África estamos falando" (I) : perspectivas da pesquisa histórica e do ensino de História da África (do século XI à primeira metade do século XIX); "Lugares de mulheres, lugares de homens: gênero, silêncios e palavras" - Sessão A; "Lugares de mulheres, lugares de homens: gênero, silêncios e palavras" - Sessão B; Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação escolar; Ensino, memória e patrimônio: as África (s) e suas representações na cultura e identidade dos negros e negras brasileiras; Gênero, feminismos e identidades: novos lugares e desafios; Gênero, História e o Mundo do Trabalho Doméstico; História da História ensinada e os livros didáticos; História, memória e práticas educativas no ensino de história, na história da educação e na educação patrimonial; Histórias da História ensinada: experiências educacionais, currículos, impressos e processos formativos; Narrativas (auto)biográficas e historiografia didática: que articulações possíveis no currículo escolar face às demandas do tempo presente?; O Ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos: materiais didáticos, currículos, práticas docentes e identidades; Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de História: diálogos possíveis, relações necessárias; Violência contra a mulher: conceituações e práticas sociais.

Semelhante ao da reunião de 2013, o ST 002 deu seguimento aos debates sobre africanidades e ensino que se faziam presentes, em forma de STs, nos eventos da ANPUH desde o ano de 2011. Este contou com 2 trabalhos que discutiram o ensino de cultura africana, fazendo emergir a temática aqui investigada pelo eixo Mulher, Historiografia e Educação. Foram eles: *Mulheres alemãs na África: trajetórias individuais, experiências coloniais*, de Ana Carolina Schweitzer (UFSC); *A História Oculta das Mulheres-Maravilha de Bana-Mighdall: Um estudo de África e Gênero*, de Savio Queiroz Lima (Colégio Portinari).

Integrando um conjunto de textos do ST 40 que se dedicou a diversidade e as multiperspectivas da História-Ensino, tivemos a produção *Trabalho de Professora: Docência, Gênero e Luta de Classes*, de Admilson Marinho de Lima (Secretaria Estadual de Educação de Goiás). Para além destas narrativas, dentro da abordagem da superfície temática de emergência dos estudos de Gênero, fora possível identificar: *Mídias Digitais e Saberes Docentes no Ensino de História das Mulheres*, de Susane Rodrigues de Oliveira (Universidade de Brasília), no ST 068; e *Cultura e tradição Guarani a partir dos papéis sociais das mulheres*, de Helena Alpini Rosa (UFSC), no ST 069, interseccionando o eixo com as relações étnico-raciais indígenas.

Ensinando a ser homem: a contribuição do ensino de História, de Getúlio Nascentes da Cunha (Universidade Federal do Goiás), do ST 040, foi o único relato que fez emergir a temática aqui pesquisada por meio das pedagogias de sexualidade e dos modos de ser e estar no mundo frente às convocatórias do gênero. Ademais, no ST 040 tivemos o texto *Relações de Gênero, ensino de história e formação de professores/as: concepções, estratégias, construções e (des)construções no ensino de história*, de Jaqueline Ap. M. Zarbato (UFMT), que trouxe a discussão deste tema sensível no âmbito da licenciatura em História.

A penúltima reunião da ANPUH, que ocorreu entre 24 a 28 de julho de 2017 na Universidade de Brasília, contou com um maior número de produções sobre Gênero e Ensino de História, comparada as duas últimas. Assim como na ANPEd, isso se deu pelo tema elencado para o Simpósio daquele ano que, frente à crise sociopolítica experienciada, sobretudo pelos profissionais das ciências humanas, destacou-se pelo compromisso militante com os princípios democráticos, com os sujeitos-outros e os entre-lugares do saber-fazer histórico. Com a temática *Contra os Preconceitos: História e Democracia*, os escritos de apresentação deste Simpósio

foram potentes pois não só reforçaram o compromisso que nós historiadores precisamos ter com as diferenças, mas também atribuíram aos coletivos de representação, como a própria ANPUH, o dever de debater sobre essas questões:

De fato, o tempo presente, no Brasil e em diferentes países do mundo, tem se caracterizado por peculiar conquista e afirmação de novos e plurais direitos, mas também é marcado por forte expansão de diferentes formas de fundamentalismos e expressão de preconceitos. Aos historiadores cabe tarefa de especial relevância: refletir sobre os processos de conquistas desses direitos e, ao mesmo tempo, sobre os motivos e diferentes formas de reação contra elas. Esse campo, orientado por preconceitos e visões de mundo conservadoras, merece atenção especial, pois constitui manifestação histórica que precisa ser compreendida em sua dimensão temporal e espacial. (XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2017)

A seguir, dos 120 Simpósios Temáticos que se fizeram presentes, apresento o quadro com os STs identificados pela sua relação com o Gênero e a História-Ensino no XXIX encontro da Anpuh:

Quadro 9. XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH - 2017

Simpósios Temáticos	Parcerias/ Coordenação	Quantitativo	Superfície de emergência
002 - A docência em história: travessias formativas, saberes profissionais e experiências didático-históricas	Márcia Elisa Teté Ramos (Universidade Estadual de Maringá) e Maria Cristina Dantas Pina (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)	1	Formação de professores
028 - Educação democrática e ensino de história: potenciais e perigos das novas propostas de reforma educacional	Fernando de Araujo Penna (UFF) e Fernando Seffner (UFRGS)	4	Educação democrática
029 - Ensino de História e as lutas entre narrativas: políticas, saberes e práticas	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) e Helenice	1	Currículo

	Aparecida Bastos Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)		
030 - Ensino de História e disputas pela memória	Mauro Cezar Coelho (UFP) e Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)	1	Mulher, historiografia e educação
031 - Ensino de História, Currículo e Cultura: narrativas em disputa	Flávia Eloisa Caimi (Universidade de Passo Fundo) e Margarida Maria Dias De Oliveira (UFRN)	2	Mulher, historiografia e educação
051 - História do ensino de história e os livros didáticos	Kazumi Munakata (PUC-SP), Maria Aparecida Leopoldino (Universidade Estadual de Maringá)	3	Mulher, historiografia e educação
069 - História: Teoria e Ensino	Elaine Lourenço (UFSP) e Marcelo Santos de Abreu (Universidade Federal de Ouro Preto)	2	Mulher, historiografia e educação
110 - Profhistória – Mestrado Profissional em Ensino de História: resultados, potencialidades e desafios	Cristiani Bereta da Silva (UDESC) e Cristina Meneguello (UNICAMP)	1	Mulher, historiografia e educação
113 - Reeducação étnico-racial e ensino de História: diálogos possíveis, relações necessárias	Lourival dos Santos (UFMS) junto a Warley da Costa (UFRJ)	1	Mulher, historiografia e educação

Total		16	
-------	--	----	--

Fonte: elaboração do autor (2020)²⁸

Seja pelo viés do empoderamento feminino, dos movimentos sociais feministas, do questionamento ao patriarcado na Educação, ou até mesmo de aportes biográficos de mulheres pretas, *Mulher, Historiografia e Educação* foi a superfície mais expressiva. Foram selecionados um total de dez produções distribuídas nos simpósios temáticos específicos de Ensino de História. Para além destes, saliento que também existe uma quantidade significativa de produções e STs que focaram em entender como a categoria “mulher” é produzida nas dependências da Historiografia. Desta forma, não é novidade que a presente superfície já está consolidada como o epicentro das questões emergentes de gênero no campo de Clio-Ensino. A seguir, apresento as produções selecionadas.

No ST 030: *E se te contassem outra História? O feminismo de “segunda onda” nas aulas e nos livros didáticos de História*, de Marlia Aguiar Façanha (UFRN). No ST 031: *Questionando o patriarcado: história escolar e discursos sobre mulheres em livros didáticos*, de Jessicka Dayane Ferreira da Silva (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). No ST de número 051, foram discutidas as produções: *Mulher, professora e historiadora dos Oitocentos: Herculana Firmina e seu Resumo da História do Brasil (1868)*, de Jeane Carla Oliveira de Melo (IFMA); *Consciência histórica e a temática das mulheres nos livros didáticos*, de Larissa Klosowski de Paula (Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR); *Do sonho revolucionário às micropolíticas: feminismo, história das mulheres e ensino de história*, de Andreza de Oliveira Andrade (UERJ).

Dando continuidade à busca das linhas que compõem o esboço do mapa de Clio-Ensino, o ST 069 apresentou a comunicação *A Desconstrução da História Androcêntrica e o Empoderamento de Mulheres*, de Lucila Barbalho Nascimento (PROFHISTÓRIA/UFRN) e *Mudanças ocorridas no papel da Mulher – século XIX ao XXI, sob a ótica dos alunos do 1º Ano da Escola Estadual Anísio Teixeira*, de Rosângela Monteiro Aragão (UFRN). No ST 110 esteve presente *Ideias Históricas de*

²⁸ Dos 11 simpósios temáticos selecionados, os únicos referentes ao campo dos estudos de gênero ou da História-Ensino que não apresentaram nenhuma produção que interessa a esta pesquisa, foram: *Mulheres em espaços festivos e de protestos no Brasil dos séculos XIX e XX & Múltiplas faces da violência de Gênero: avanços, ambiguidades e perspectivas* e *O ensino de história e os materiais didáticos em variados contextos educativos: dos livros impressos às tecnologias digitais*

Jovens do Ensino Médio sobre representação das mulheres no Ensino de História do Brasil: resultados de estudo de caso, de Elaine Prochnow Pires (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC). *Ateliês Biográficos Intelectuais Negras: escritas de si e transgressões no ensino de História*, de Giovana Xavier (UFF), fora o único texto selecionado do ST 113.

As narrativas que emergiram mediante o tema central da educação democrática, caracterizam-se enquanto pesquisas tanto teóricas, como empíricas, que discutiram as liberdades de uma sociedade plenamente democrática e os desafios para manutenção desses princípios na área da Educação, sobretudo no Ensino de História. As comunicações selecionadas foram: *O ensino de história, o público e o privado*, de Renata da Conceição Aquino da Silva (Faculdade de Formação de Professores – UERJ); *Ensino de história: tempo presente e democracia no Brasil*, de Francisca Márcia Costa de Souza (IFMA); *Totalitarismo na escola: uma análise dos Projetos de Lei do Movimento Escola Sem Partido*, de Bruno Antonio Picoli (PUCRS); e *Trajatória de vida e prática docente em História: narrativas em movimento – do “Escola Sem Partido” a “Educação Democrática”*, de Renan Rubim Caldas (UFF).

Pelo identificado, as pesquisas empíricas de relatos de experiência na educação básica, configuradas no horizonte do gênero, da formação e atuação de profissionais da História, foram: *O PROJOVEM do campo e os “saberes da terra”: escritas, narrativas e ensino de história em materiais didáticos e na formação de professores*, do autor Francisco Egberto de Melo (Universidade Regional do Cariri - URCA), no ST 002; e *Experiências de formação docente no PIBID-História da UNIFAL-MG*, de Juliana Miranda Filgueiras (Universidade Federal de Alfenas). O único texto desta edição que discutiu gênero com ênfase nas abordagens curriculares da disciplina histórica foi o da pesquisadora Anna Paula Campos da Silva (Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ), intitulado *Lugares das relações de gênero no ensino de história: narrativas e sentidos em disputa*.

O 30º Simpósio Nacional de História da ANPUH, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, Recife, entre os dias 15 a 19 de julho de 2019, das últimas edições mapeadas, foi o que apresentou o maior número de Simpósios Temáticos (um total de 162). Além disso, ainda sendo um número relativamente pequeno, frente as dezenas de produções destes anais, as 24 publicações que ora tomaram as experiências generificadas e sexualizadas como objeto central de suas pesquisas, ora

tomaram-nas como critérios de análise, mostram um pequeno avanço dos estudos de gênero-ensino nestes espaços de diálogo.

Assim como em sua reunião anterior, este avanço se deu não somente pelo tema, mas pelas intensificações do pânico moral causado por ações políticas de cunho neofascista, das violências de gênero incitadas, dos ataques à educação efetivamente democrática e desarticulação das docências. Ademais, a ANPUH em sua carta de apresentação se posicionou mais firmemente em relação a esses problemas, sendo a primeira vez neste recorte temporal que a mesma citou explicitamente as identidades “LGBTs”:

O 30º Simpósio Nacional de História (SNH) será um importante espaço de intercâmbio cultural e científico, em que profissionais e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação em história, de diferentes regiões do país, reúnem-se para compartilhar experiências vivenciadas no processo de produção do conhecimento histórico, para celebrar o (re)encontro com novos(as) e velhos(as) companheiros(as) de luta e de labor e para organizar um coletivo para enfrentar os ataques ao ensino de história e à violência contra mulheres, indígenas, negros, crianças, adolescentes e LGBTs. (ANAIS DO 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 2019)

Aqui, apresento os Simpósios Temáticos selecionados com as parcerias, autores, vínculos institucionais e textos sobre o objeto a ser investigado para que, em seguida, observemos os resultados deste esboço.

Quadro 10. 30º Simpósio Nacional de História da ANPUH - 2019

Simpósio Temático	Coordenação/ Parcerias	Quantitativo	Superfícies de emergência
001 - A classe trabalhadora vai ao paraíso?” Ensino de História, emancipação, sujeitos e saberes em processos formais e não formais de educação.	Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (UFRJ) e Fabiana de Moura Maia Rodrigues (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro)	1	Mulher, historiografia e educação
008 - A narrativa histórica escolar entre desafios do tempo	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) e	1	Identidades de gênero-sexualidade e

presente e embates político-culturais	Helenice Aparecida Bastos Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)		ensino de História
034 - Das margens: mulheres, gênero, sertões	de Ana Maria Veiga (UFP) e Cláudia de Jesus Maia (UNIMONTES)	3	Identidades de gênero-sexualidade e ensino de História; Mulher, historiografia e educação
039 - Diálogos, experiências e práticas pedagógicas de uma disciplina sob suspeita: o ensino de História na atualidade	Lídia Baumgarten (Universidade Federal de Alagoas)	1	Metodologias, métodos e materiais
045 - Educação democrática e ensino de história: reformas educacionais, proposições pedagógicas, embates políticos, ameaças à liberdade de ensinar e modos de resistência	Fernando de Araujo Penna (Universidade Federal Fluminense), Fernando Seffner (UFRGS),	6	Educação democrática; Mulher, historiografia e educação; Metodologias, métodos e materiais
046 - Educação, Ensino e Pesquisa: Interdisciplinaridade, Transversalidade, Diversidade.	Maria Antonia Veiga Adrião (Universidade Estadual Vale do Acaraú)	2	Formação de professores; Identidades de gênero-sexualidade e ensino de História
048 - Ensino de História e disputas pela memória	Renilson Rosa Ribeiro (Universidade Federal de Mato Grosso) e Mauro Cezar Coelho (Universidade Federal do Pará)	1	Mulher, historiografia e educação
055 - Feminismos, Relações de Gênero, Narrativas e Políticas Públicas	Alcileide Cabral do Nascimento (Universidade Federal Rural de Pernambuco) e Andréa Bandeira (Universidade de Pernambuco-	1	Metodologias, métodos e materiais;

	UPE/Universidade da Bahia-UFBA),		
094 - História: livro didático, formação docente e ensino de história	Erinaldo Vicente Cavalcanti (Unifesspa) e Cristiani Bereta da Silva (UDESC)	2	Mulher, historiografia e educação; Formação de professores
111 - Livros e materiais didáticos de história: produção, circulação, usos e leituras	Edilson Aparecido Chaves (Instituto Federal do Paraná) e Osvaldo Rodrigues Junior (Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)	1	Identidades de gênero-sexualidade e ensino de História
128 - O ensino como pesquisa: história, memória e política.	Maria do Rosário da Cunha Peixoto (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	1	Mulher, historiografia e educação
145 - Profhistória – Mestrado Profissional em Ensino de História: resultados, potencialidades e desafios – 2ª Edição	Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes (UNEB-Campus V-Sto Antonio de Jesus), Luciana Rossato (UDESC)	3	Mulher, historiografia e educação; Metodologias, métodos e materiais
147 - Reeducação étnico-racial e ensino-aprendizagem em História: diálogos possíveis, relações necessárias	Lourival dos Santos (UFMS), Martha Rosa Figueira Queiroz (UFRB)	1	Mulher, historiografia e educação
Total		24	

Fonte: elaboração do autor (2020)²⁹

²⁹ Os simpósios temáticos sobre gênero e/ou Ensino de História identificados, mas que não apresentaram produções sobre o investigado, foram: *Clio “sai do armário”: Homossexualidades e escrita da História*; *Diálogos de saberes: as possibilidades de construção de conhecimento entre a universidade e a sala de aula*; *Representações do continente africano, Ensino de História da África no Brasil e Estudos Africanos*; *Pesquisa e Ensino sobre a Antiguidade e o Medievo frente às demandas do século XXI*; *Violência de Gênero: interseccionalidades e sociedades “hiperconectadas”*; *Histórias Atlânticas em perspectiva: portos, gênero e diáspora africana*; *Jogar com a História: ludicidade, divertimento e construções no ensino de História*; *História do ensino de História e os livros didáticos*; *Feminismos contemporâneos: Pensamentos, lutas, trajetórias e memórias*.

Os textos aqui apresentados estão dispostos em sete superfícies temáticas de emergência no campo de Clio-Ensino. A mais expressiva delas, contando com o total de 11 publicações, abordaram as experiências das mulheres. Com uma pretensão geral de questionar o falocentrismo, esta categoria, na presente reunião da ANPUH, veio tecendo nexos com outras temáticas e epistemologias também consideradas emergentes, a exemplo das vivências de mulheres pretas e da Teoria Decolonial, respectivamente.

É perceptível uma urgência muito maior, por parte dos pesquisadores no ano de 2019, em questionar colonialidades que se manifestaram nas violências, não somente físicas, exercidas sobre mulheres. Diga-se de passagem, neste primeiro ano de um governo federal evidentemente negligente no que tange as violências de gênero e sexualidade, o aumento do feminicídio aumentou em 7,3% em relação ao ano de 2018 (VELASCO; CAESAR; REIS, 2019).

Mesmo não sendo o foco desta investigação, vale comentar que, no arcabouço teórico de alguns textos aqui apresentados, que buscaram discutir sobre mulheres, é visível uma aproximação com teóricos decoloniais/descoloniais/pós-coloniais, como a própria Maria Lugones, mesmo que ainda em uma tônica clássica que se apoia nas oposições binárias de explorador-explorado, opressor-oprimido (herança, talvez, das abordagens historiográficas do tripé “gênero-classe-raça”). Deixando de lado os léxicos epistêmicos, as terminologias e os dados, em suma, independentemente dos territórios empíricos percorridos, “Mulher, Historiografia e Educação” seguiu consolidada como uma superfície de emergência mais expressiva do campo de Clio-Ensino quando o assunto é gênero.

No ST 001, fez-se presente o texto *Mulheres (In)Visíveis: Uma experiência didática sobre personagens femininas no ensino de História na Educação de Jovens e Adultas/os trabalhadoras/es*, de Carla de Medeiros Silva (IFRJ). O ST 034 apresentou os seguintes textos: *A mulher negra e o desafio de transpor estereótipos: um olhar interseccional e decolonial sobre o Ensino de História*, de Andreia Costa Souza (Prefeitura Municipal de Conceição do Araguaia) e *A História das Mulheres no Ensino de História: reflexões acerca de uma educação para a igualdade de gênero*, de Priscila Cabral de Sousa (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SEDUC).

No ST 045 também se fez presente os dois textos *Gênero, ensino e currículo: cruzando caminhos entre a iniciação científica e a prática pedagógica - uma análise*

do projeto "*Mulheres Inspiradoras*" da Rede Pública do Distrito Federal, de Thalita Coelho Dantes (Secretaria de Educação do Distrito Federal); e *História das mulheres, Relações de gênero e Sexualidade na BNCC: Rebelando-se contra um ensino de história que silencie as mulheres*, de Priscila Spindler Corrêa Nunes (Prefeitura Municipal de Canoas).

No ST 048, identifiquei um único texto, intitulado *E se te contassem outra História? Gênero e feminismo no ensino de História*, de Marlia Aguiar Façanha (Seduc-CE). O ST 094 apresentou a produção de Vanderlei Machado (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), *Continuidades e rupturas: Os livros didáticos de história e a história da participação feminina nos grupos clandestinos de esquerda que combateram a ditadura militar no Brasil*. Já o ST 128 nos trouxe a produção de Fabiane Lima Santos, *A História das mulheres na Educação Básica: caminhos e possibilidades para além da perspectiva complementar*.

Para finalizar esta categoria, tivemos o ST 145 com a produção de: Priscila Carboneri Schio (E.E. Dom Justino Carreira), *O Ensino de História a serviço do combate às discriminações de raça e de gênero*; e de Caroline Barroso Miranda (Professora de Rede Municipal e Estadual), *O tempo histórico, a consciência história, a história das mulheres e suas representações nos livros didáticos de história do ensino fundamental II*. O ST 147 apresentou a última pesquisa deste eixo temático. Tratou-se da produção de Anne Caroline de Carvalho Nunes (UFRJ), intitulada *Como contar histórias que não são minhas? Meninas negras no espaço escolar privado: currículo, docência e linguagem em perspectiva decolonial*.

Em um dos textos identificados pela superfície de emergência das identidades de gênero e sexualidade, o autor apontou que:

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. (SOUZA, 2019)

A realidade de um social manchado pelo sangue de corpos LGBTQIA+, assim como ocorreu com a categoria anterior em relação as altas taxas de feminicídio,

compôs o conjunto de motivações que levaram, a exemplo de Souza, pesquisadores a discutirem sobre essas experiências no campo de Clio-Ensino. Aqui, o tom que atravessou os poucos relatos científicos sobre posturas generificadas e sexualizadas no Ensino de História foi o de denúncia. Denúncia das omissões de instituições educativas e sujeitos que tratam o tema da diversidade sexual como específico demais para ser discutido em sala, contribuindo para a manutenção da homofobia; combate aos modos heteronormativos de ensinar História. Denúncia das violências simbólicas exercidas sobre aqueles que habitam nos entre-lugares identitários nos diversos espaços educativos; combate as narrativas bem comportadas dos currículos escolares.

Mobilizando este eixo temático emergente, o ST 008 contou com o texto aqui citado de Diego Gomes Souza (Prefeitura Municipal de Queimados) *Diversidade sexual e de gênero no ensino de história*. O ST 034 apresentou o relato intitulado *O ensino de história e as relações de gênero em sala de aula: apontamentos sobre os relatos de experiências do PIBID (2015-2016)*, de Leonara Lacerda Delfino (Universidade Estadual de Montes Claros). Tivemos mais duas produções que se enveredaram pelos caminhos da diversidade ou diferença de gênero e sexualidade: *Heteronormatividade e estigmatização na cultura escolar do Amapá, de 1988 a 2018*, de Josean Ricardo de Souza e Silva (SEED), no ST 048; *Construção de identidades de gênero através da narrativa histórica dos livros didáticos de História: quem é possível ser?*, de Paolla Ungaretti Monteiro (PUCRS), no ST 111.

Já está claro que foi por meio do mecanismo cultural em foco que indivíduos se organizaram dentro de uma coletividade, e que esta organização está permeada não só por desigualdades, silenciamentos, discriminações ou mortes, mas também por luta, empoderamento, orgulho e força. No entanto, nos aportes curriculares da educação brasileira, trata-se de uma temática que está começando a dar seus primeiros passos. Temos, então, professores com alguns desafios. Existe em nós o próprio hábito de excluir sujeitos e saberes outros de nossa prática docente, seja pela falta de conhecimento, seja pela colonialidade do gênero que reveste o nosso olhar (LUGONES, 2014). Hábito este que busca reforçar fechaduras do armário e nos impede de ressignificar formas de ensinar uma História que dê conta das relações de saber-poder que envolvem gênero e sexualidade em sala de aula. Com a pretensão de discuti-los, ou até mesmo superá-los, pesquisadores também vieram a público

nesta edição para exporem seus relatos sobre Metodologias, Métodos e Materiais de ensino.

Nesse eixo, o ST 039 apresentou a comunicação *As relações de gênero e o uso de novas linguagens no ensino de História: o relato de uma experiência no ensino médio na Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos*, de Irene Batista Lima (SEDUC/AL/Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos). No ST 45 houve as produções *Ensino de História e as relações de gênero e poder nas relações familiares*, de João Cândido Carvalho Marinho (Governo do Estado do Maranhão); *Lugar de gênero é na escola: em aulas de história e nas ciências humanas*, de Josineide da Silva Bezerra (Colégio Agrícola Vidal de Negreiros) e Maria Helena Cavalcanti Virgulino (Instituto de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba). O ST 055 contou com a narrativa de Allan Alves da Mata Ribeiro, *As relações de gênero enquanto critério avaliativo na seleção de livros didáticos de História: uma proposta analítica*, enquanto o 145, com a de Solange da Silva Pinto (Secretaria Estadual de Educação do Paraná), *O debate de gênero no Ensino de História a partir de processos crime de sedução em Ponta Grossa (1940-1970)*.

Quanto ao eixo da educação democrática, o SNH 2019 apresentou a comunicação *O Escola Sem Partido contra o país que não está no retrato*, de Fernanda Pereira de Moura (SME-RJ), do ST 045. Sobre currículo e as disputas de sujeitos no ambiente escolar emergidas mediante o trabalho com conteúdo sobre gênero e sexualidade, tivemos, também no ST 045, o texto *“Esse guri é daqueles que fala só prá depois poder dizer que falou, ele nem sabe o que quer dizer isso” Embates verbais em torno de gênero e sexualidade em aulas de História*, de Fernando Seffner (UFRGS).

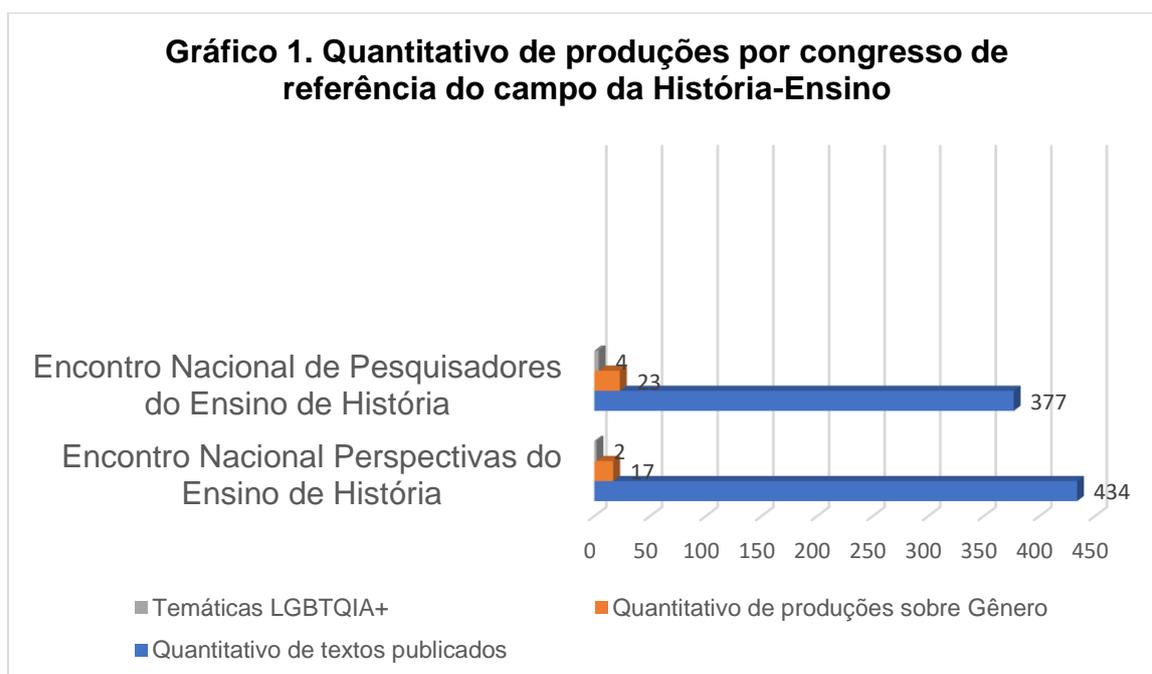
As duas discussões sobre formação inicial e continuada de professores de História ficaram sob responsabilidade de José do E. S. Dias Junior (Universidade Federal do Pará), que apresentou no ST 046 o texto *PIBID: Gênero, Diversidade, Ações Afirmativas e Direitos Humanos nas aulas de história*. E, também, de Lidiane Souza de Oliveira (COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA SÍLVIA FERREIRA DE BRITO), com sua comunicação *Gênero e raça na história do Brasil: Reflexões sobre o saber e o fazer dos docentes de história nas escolas da rede estadual de Ribeira do Pombal – Ba*, discutida no ST 094.

De fato, é visível a presença dos professores-pesquisadores do Ensino de História nos encontros da Associação Nacional de História, o que torna palpável a emblemática fala da professora Ismênia que deu início a este subitem: “a Anpuh somos nós!”. Mas o que fazemos? E quem somos? Homens e mulheres cisgênero, brancos, ricos, monossexuais e heteronormativos? Ou somos corpos (trans)viados, bissexuais, pans, assexuais, dentre outros? Se não somos estes, ao menos estamos comprometidos com essas vidas? As ausências, mais que presenças, LGBTQIA+ nesses espaços enfraquecem os sentidos de representatividade do grito de guerra da professora Ismênia. Além disso, clama para que esses coletivos de discussão abram as portas do armário, começando pelo maior e mais importante evento da área de História no país e na América Latina; pela maior e mais importante associação científica brasileira no campo educacional e, sobretudo, pelos dois principais coletivos de referência de Clio-Ensino.

5 ESBOÇO DE UM MAPA: LINHAS QUE ATRAVESSAM OS DESLUGARES DE UM CAMPO

O que fora apresentado até agora foi um horizonte geral de linhas indispensáveis na composição do esboço de um mapa. Diferentes linhas que se entrecruzaram representando nomes de edições de eventos, grupos de trabalhos, saberes, temas, sujeitos, parcerias e instituições que emergiram num locus fronteiro entre o campo do Ensino de História (que já nasce no entre-lugar da História e Educação) e o campo de Gênero. Nesta seção, apresento alguns resultados de um trabalho que não tem fim: o da tentativa de organizar as linhas que compuseram este mapeamento. Este foi um esboço de um mapa, não de um lugar, mas de um deslugar. Seus caminhos me levaram por (des)territórios de conflito e disputa, na busca pela efetivação do objeto central desta investigação, assim sendo, trata-se de dados que nos indicam aspectos da realidade da produção Clio-Ensino sobre temáticas emergentes: as referidas aos estudos de Gênero.

5.1 NOTAS PANORÂMICAS SOBRE ASPECTOS QUANTITATIVOS DE CLIO-ENSINO

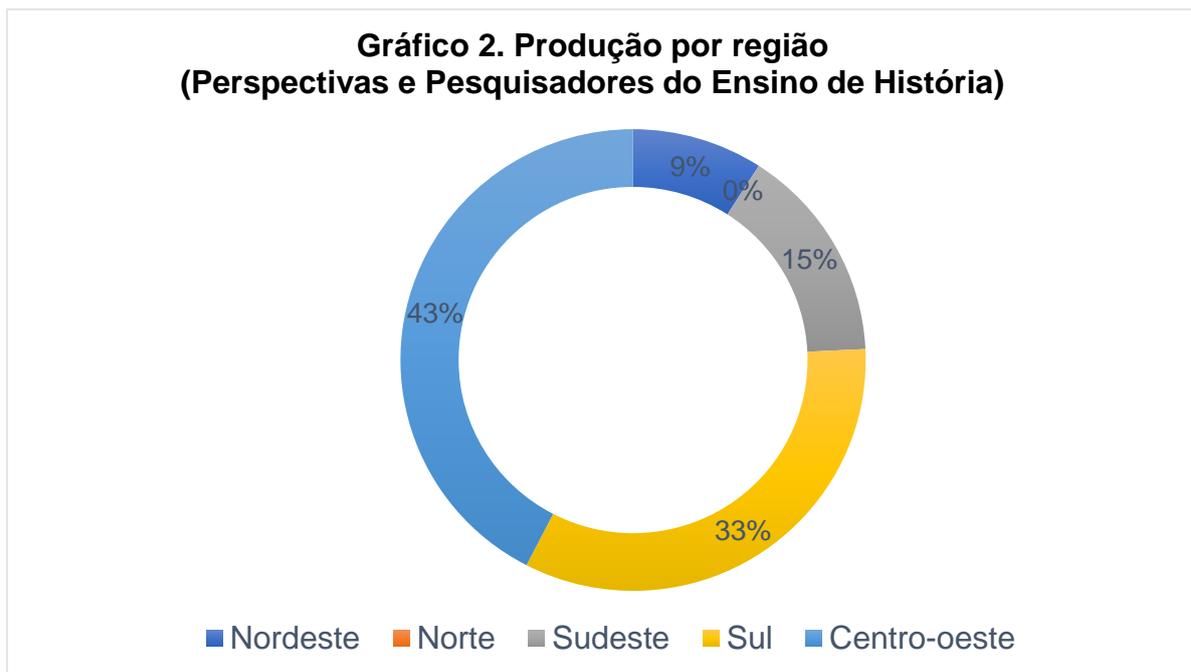


Fonte: elaboração do autor.

O gráfico anterior denota a relação das produções identificadas em cada um dos eventos de referência do Ensino de História. O IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado na UFMG, contou com um total de 299 textos, distribuídos em 13 grupos de discussão, dos quais apenas 1 abordou efetivamente gênero como tema, problema, categoria de análise e arcabouço teórico. Este, por sua vez, não se enveredou pelas experiências identitárias LGBTQIA+ na relação com o Ensino de História. Já o X Perspectivas, ocorrido na UFRGS, comportou 135 textos, 164 a menos que sua edição anterior, contudo, com um razoável aumento nas produções sobre gênero em 5 dos seus 17 grupos de reflexão e diálogo, com um total 16 textos. Apenas 2 discutiram sobre identidades LGBTQIA+.

O X ENPEH, realizado na UFS, contou com a presença de 129 produções textuais em seus 9 grupos de pesquisa em diálogo. Destas, somente 3 teceram abordagens de gênero. Em sua XI edição, sediada pela UFRJ, a coordenação do Pesquisadores decidiu tornar o evento mais fechado e seletivo, desta forma, somente 33 produções foram para anais, distribuídas em apenas 4 GPDs, e duas especificamente sobre a temática aqui investigada foram encontradas. Nessas duas últimas edições, não houve textos sobre identidades de gênero e sexualidade LGBTQIA+, diferentemente da próxima edição, realizada na UFMT. O XII ENPEH, além de ser marcado pela fundação oficial da nova ABEH, apresentou o primeiro GPD sobre gênero, coordenado pela professora Ana Maria Marques. Este evento apresentou 215 narrativas textuais, em 14 GPDs, das quais 18 abordaram efetivamente gênero e 4 apresentaram reflexões teóricas e pesquisas empíricas sobre vidas LGBTQIA+. Além disso, duas mesas-redondas tematizaram o mecanismo cultural em tela no âmbito da educação democrática e do currículo.

**Gráfico 2. Produção por região
(Perspectivas e Pesquisadores do Ensino de História)**

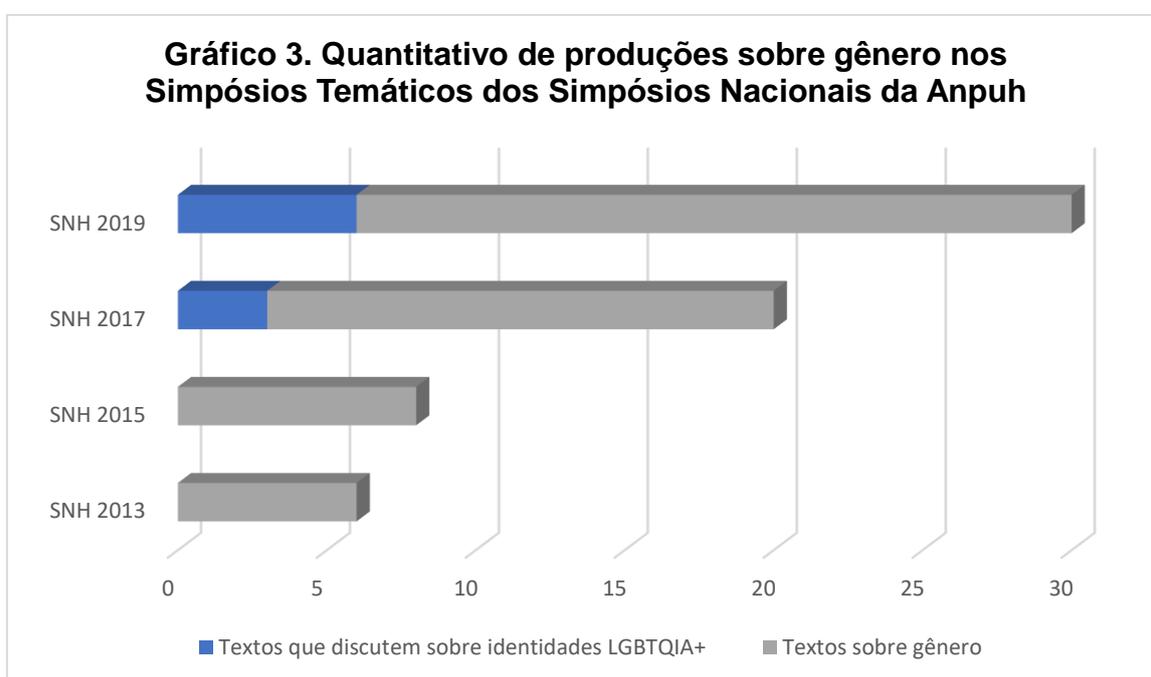


Fonte: elaboração do autor.

Unindo os dois congressos de referência de Clio-Ensino, identifiquei um total de 38 trabalhos provenientes de pesquisas desenvolvidas nas 5 regiões do país. Algumas delas foram feitas em parcerias com autores de diferentes estados, ou seja, houve casos de conexão entre 2 regiões para a mesma pesquisa. Desta forma, houve 14 incidências na região centro-oeste; 11 na região sul do país; 5 no sudeste; 3 no nordeste. Nenhum vínculo com a região norte do país foi identificado.

Em termos gerais, sem relação com a quantidade de vezes que aparecem, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História contou com a presença de 20 autores que se propuseram a discutir gênero, enquanto no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 36 pesquisadores fizeram tal abordagem em seus relatos científicos. Temos, pois, um total de 56 pesquisadores sendo que apenas 10 possuem uma atuação efetiva no campo de Clio-Ensino. Isso significa que 11 professores-pesquisadores defenderam tese e/ou dissertação no campo; orientaram sujeitos e integraram bancas de mestrado e/ou doutorado sobre Ensino de História; possuem produções (livros, capítulos de livros, textos em anais de eventos, artigos em periódicos) sobre a História-Ensino; participaram de atividades científicas do campo; coordenam grupos de pesquisa em programas de Pós-Graduação aos quais estão vinculados; possuem alguma especialização em relação à disciplina histórica.

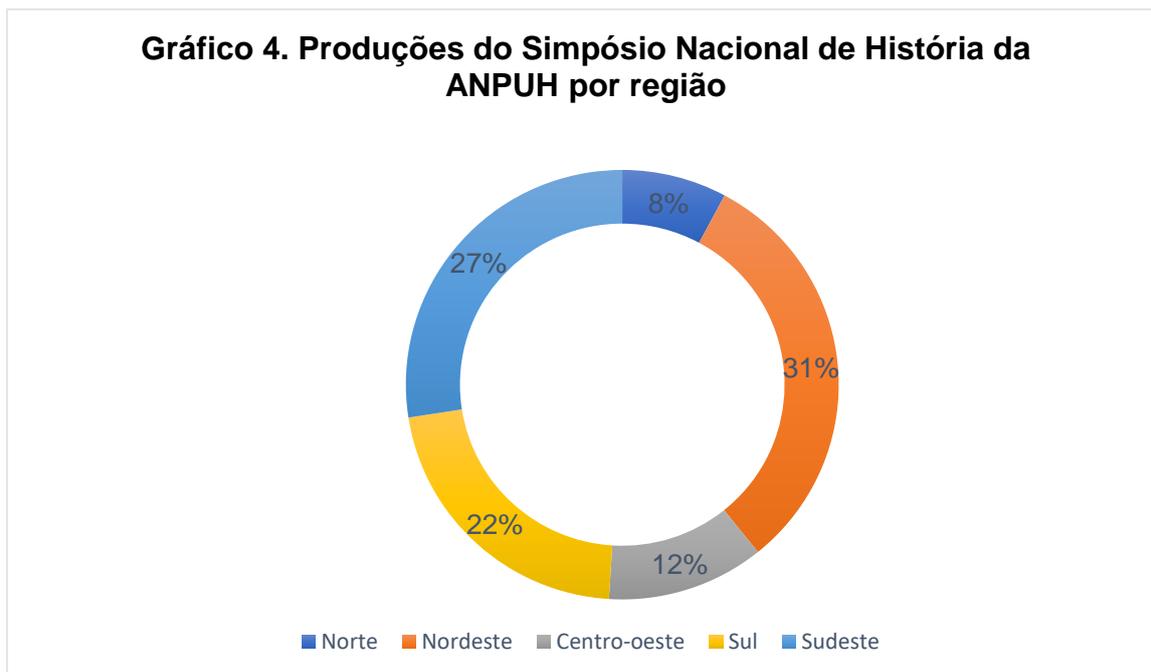
As narrativas sobre gênero emergiram mediante alguns eixos temáticos centrais nas produções que aqui foram identificados como “superfícies de emergência”. Destacaram-se: Mulher, Historiografia e Educação, com 16 produções (7 no Perspectivas e 9 no ENPEH); Currículo, com 12 textos (5 enfoques no Perspectivas e 7 no ENPEH); Educação Democrática com apenas 4 relatos identificados no Perspectivas; Identidades de Gênero e Sexualidade (LGBTQIA+), contando com 4 abordagens no ENPEH; Formação de Professores, sendo ênfase temática em 1 narrativa no ENPEH.



Fonte: elaboração do autor.

Conforme podemos perceber nos gráficos, o Simpósio Nacional da ANPUH tanto em sua edição de 2013, como em 2015, contou com um total de 6 e 7 produções do campo de Gênero e do Ensino de História, respectivamente, e somente esta contou com a presença de 1 texto que se propôs a discutir efetivamente o universo das pedagogias de gênero e sexualidade. Na edição de 2017, identifiquei um total de 16 trabalhos, sendo que nenhum fez uma abordagem de identidades de gênero e sexualidade LGBTQIA+, diferentemente de 2019 que contou com 4 dos 24 trabalhos selecionados.

Gráfico 4. Produções do Simpósio Nacional de História da ANPUH por região



Fonte: elaboração do autor.

Pelo vínculo institucional dos pesquisadores, foi possível identificar 16 incidências de pesquisas desenvolvidas na região nordeste do país (31%), 14 da região sudeste (27%), 11 da região sul (22%), 6 do centro-oeste (12%), e apenas 4 da região Norte³⁰. Ao todo, 57 autores apareceram nos simpósios nacionais, dos quais, somente 12 possuem atuação efetiva no campo de Clio-Ensino, seguindo os critérios que foram definidos para o Perspectivas e o ENPEH. Quanto às superfícies de emergência das abordagens de gênero, o SNH apresentou 27 produções que focaram na categoria Mulher, Historiografia e Educação; 9, cujo foco central se deu nas Metodologias, Métodos e Materiais para o ensino sobre gênero; 6, que disseram respeito às Identidades de Gênero e Sexualidade LGBTQIA+; 5, que focaram na categoria Formação de Professores (inicial e continuada); 5, sobre Educação Democrática; 2, com foco central em Currículo.

Evidentemente, o Ensino de História nasceu por meio de preocupações e reflexões de professores-pesquisadores com as demandas sociais, políticas, curriculares e metodológicas da História ensinada, de cada tempo e espaço. Todavia, tratando-se de um campo de cientificidade, não há como fugir do academicismo que o toca, pois ao longo dos anos, Clio-Ensino forjou sua identidade multifacetada nas

³⁰ 4 trabalhos não foram inclusos neste levantamento pois não foi possível identificar informações, como vínculos institucionais, de seus autores.

instituições de ensino superior do Brasil, nos programas de pós-graduação, nos congressos sobre Educação e História. Desta forma, faz-se necessário aqui um levantamento das instituições de ensino superior (IES) que mais se destacaram neste mapeamento, tanto em relação as produções da ANPUH, como no tocante aos encontros Perspectivas e Pesquisadores do Ensino de História³¹.

Quadro 11. Produções por Instituições de Ensino Superior

Instituição de Ensino Superior	Incidências
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	10
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	8
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	7
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	6
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	5
Universidade Federal Fluminense (UFF)	4
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	3
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	3
Universidade de São Francisco	2
Universidade Tiradentes	2
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFS)	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	2

Fonte: elaboração do autor.

O foco desta contagem esteve centrado nas instituições de ensino superior que foram apresentadas no setor de vínculo institucional dos autores. Assim sendo, é válido lembrar que ao longo dos dois capítulos, várias outras instituições foram identificadas, com apenas uma incidência, portanto não entrou no quadro apresentado; não foi possível identificar nas fontes o vínculo institucional de alguns autores; e, além disso, alguns deles apresentaram vínculo com outros órgãos, não necessariamente IES. Em ordem crescente, é possível identificar no quadro a UFMT, da região centro-oeste, com maior número de aparições, seguida da UFRGS e da UFSC, ambas do sul. No que tange às IES dos coordenadores de grupos de trabalhos (GDs, GRDs, GPDs, STs) e suas incidências, foi possível identificar nesta pesquisa as seguintes instituições:

³¹ O critério utilizado foi o da contagem de quantas incidências (de duas ou mais), por autor, essas instituições tiveram. Em outras palavras, quantas vezes elas apareceram.

Quadro 12. Vínculos institucionais dos coordenadores de grupos de trabalho

Instituição de Ensino Superior	Incidências
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	11
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	6
Universidade Federal Fluminense – UFF	6
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	4
Universidade Federal do Pará – UFP	4
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	4
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	3
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC	3
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	3
Universidade Federal do Paraná – UFPR	3
Universidade Federal de Feira de Santana – UEFS	2
Universidade de São Paulo – USP	2
Universidade Estadual de Maringá – UEM	2

Fonte: elaboração do autor.

O quadro demonstra a consistência da UFMT, UFRJ e UFRGS também quando se trata de coordenações de grupos de trabalho, nos quais foram identificadas produções sobre ensino-gênero, mediante a atuação e parceria de seus professores universitários. Além disso, no tocante as parcerias estabelecidas para as coordenações de STs, GDs, GRDs e GPDS que apresentaram produções sobre gênero e sexualidade, ao longo dessas duas últimas seções, alguns nomes se destacaram. Fernando Seffner, professor da UFRGS, juntou-se à Fernando Penna, da UFF, e, somente neste recorte temporal, apareceram 4 vezes como coordenadores de grupos de trabalho.

Ressaltando que Seffner, por sua vez, já é conhecido no campo de Clio-Ensino e dos estudos de Gênero e aqui, apareceu frequentemente enquanto autor de textos situados no entre-lugar da História e Educação, com ênfase nos princípios democráticos; como integrante de mesa redonda e na coordenação do GT 23 da ANPEd. Outras parcerias foram identificadas: Ana Maria Monteiro, da UFRJ, com Helenice Aparecida Bastos Rocha, da UERJ, com 3 incidências; Renilson Rosa Ribeiro, UFMT, com Mauro Cezar Coelho, com apenas 2 aparições.

5.2 FOCOS DE RESISTÊNCIA NO PROFHISTÓRIA E OS ARREMATES DE UM MAPEAMENTO

Evidentemente, os lócus investigativos desta pesquisa foram congressos de referência nacional e internacional na área da Educação, Ensino de História e Historiografia. Outrossim, como já fora destacado na introdução desta narrativa, esta escolha se deu pelo fato de que esses espaços sintetizam discussões que estão sendo travadas nos grupos de pesquisa do país, que se refletem em teses e dissertações defendidas nos mais diversos programas de pós-graduação das instituições (não somente) brasileiras. Neste mapeamento, friso, tanto nas abordagens temáticas de textos, como em propostas dos STs da ANPUH, a presença do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, que, desta pesquisa, não poderia ficar de fora.

Já foi comentado acerca das tensões vividas entre aqueles que defendem ou abolem dicotomias entre ensino-pesquisa, saberes universitários e saberes escolares. Em meio a essas tensões, em 2007, no interior do Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em História, uma das pautas estava centrada em iniciativas para a Educação Básica, como consta no histórico do programa³². Como fruto dessas iniciativas, sob a coordenação dos Profs. Drs. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e José Rivair Macedo (UFRGS), houve a criação de um GT somente para tratar dessas questões, com foco na produção de materiais didáticos. Mesmo não sendo unanimidade entre os sujeitos do Fórum, a criação de um mestrado profissional em Ensino de História já estava proposta. Somente em 2012 que o projeto começou a tomar forma, sendo apresentado pela professora Marieta em parceria com outros professores do país.

No ano seguinte, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, avaliou o projeto e o aprovou, reunindo 12 universidades do Brasil, com sede na UFRJ. Nessas instituições de ensino superior, fora realizado o primeiro processo seletivo que contou com 148 alunos que defenderam suas dissertações e receberam suas titulações no ano de 2016, considerando o período de 2 anos de curso. No banco de dissertações do ProfHistória, mediante uma busca por palavras-chaves relacionadas ao gênero e sexualidade, selecionei dissertações que abordaram a temática LGBTQIA+.

Identifiquei as seguintes produções: *Análise dos conceitos de História na narrativa do canal virtual LGBT “Põe na roda”*, defendida em 2018 por Ester Cândida

³² Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa

Corrêa, na UFMT; *Flashes de famílias: relações de gênero no Brasil através de fotografias (séculos XX e XXI)*, defendida em 2016 por Breno Bersot da Silva na UFF; *Transcidadania no armário: da invisibilidade dos sujeitos históricos à construção de direitos de alunos e alunas trans em escolas públicas*, defendida em 2020 por Paulo Henrique de Brito, Na UNESPAR. Além dessas dissertações, outros 9 registros de dissertações foram encontrados utilizando a palavra-chave gênero. Não foram encontradas produções que apresentassem outros sinalizadores como: sexualidade, feminilidade, masculinidade, performatividade, e outras que já foram destacadas na introdução desta narrativa. Os outros registros encontrados centraram suas análises na categoria mulher.

Observamos, portanto, que, neste mapeamento, foram identificados e apresentados um total de 94 produções que estiveram num lócus fronteiro entre o campo de Clio-Ensino e o campo de Gênero. Dentre estas, somente 15 teceram abordagens efetivas sobre modos LGBTQIA+ de vida (incluindo as três dissertações defendidas no ProfHistória), e algumas delas serão analisadas na próxima seção³³. Isto revelou o caráter emergente do gênero como um todo no campo de Clio-Ensino, das sexualidades marginalizadas, das masculinidades e feminilidades não hegemônicas, do combate às epistemes alienadas e alienantes que ainda perpassam os espaços educativos e de produção científica no país.

Quando falo de epistemes alienadas e alienantes estou me referindo a saberes, metodologias, teorias nitidamente eurocentradas. Refiro-me, principalmente, ao não dito. Ao ato da negligência, de negação do olhar, do recolhimento de mãos que poderiam ser estendidas a uma comunidade que, na América Latina, está de braços estendidos enquanto afoga no mar da não-existência (ou existência

³³ Do SNH 2019, não foram apresentadas as versões completas das seguintes produções: *O ensino de história e as relações de gênero em sala de aula: apontamentos sobre os relatos de experiências do PIBID (2015-2016)*, de Leonara Lacerda Delfino (Universidade Estadual de Montes Claros); *Heteronormatividade e estigmatização na cultura escolar do Amapá, de 1988 a 2018*, de Josean Ricardo de Souza e Silva (SEED); *Construção de identidades de gênero através da narrativa histórica dos livros didáticos de História: quem é possível ser?*, de Paolla Ungaretti Monteiro (PUCRS); e *“Esse guri é daqueles que fala só prá depois poder dizer que falou, ele nem sabe o que quer dizer isso” Embates verbais em torno de gênero e sexualidade em aulas de História*, de Fernando Seffner (UFRGS). Além disso, pelo atraso na produção dos anais, as seguintes narrativas do XII ENPEH, de 2019, não puderam ser analisadas por completo: *Sexualidade e educação em sexualidade: concepções dos educadores da rede municipal e estadual do polo do CEFAPRO de Alta Floresta-MT*, de Uanderson da Silva Lima (Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima); *Identidade de gênero nos livros didáticos de História e Língua Portuguesa em tempo de Escola Sem Partido*, de Luís César Castrillon Mendes (Universidade Federal da Grande Dourados); *Madame Satã: interpretação sincrônica entre obra e recepção*, de Felipe Biguinatti Carias

marginalizada). Ademais, fizeram-se presentes nesse mapeamento 116 autores, dos quais somente 22 construíram e ainda estão construindo sua carreira no campo de Clio-Ensino. Apresento no quadro a seguir seus nomes, instituições as quais são vinculados e acesso ao Currículo Lattes:

Quadro 13. Autores identificados com atuação efetiva no campo de Clio-Ensino

PROFESSORES- PESQUISADORES	VÍNCULO INSTITUCIONAL	CURRÍCULO LATTES
Adriana Germana Luzia	Centro de formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO Polo de Tangará da Serra	http://lattes.cnpq.br/6995787397192877
Adriana Kivanski de Senna	FURG	http://lattes.cnpq.br/6997804512913402
Ana Maria Marques	UFSC	http://lattes.cnpq.br/3982340840178047
Andreza de Oliveira Andrade	UERN	http://lattes.cnpq.br/1152221631790767
Bruno Antonio Picoli	PUC/RS	http://lattes.cnpq.br/0720220622377411
Célia Santana Silva	UNEB	http://lattes.cnpq.br/7091345210499642
Eduarda Carvalho de Castro Alves	UFRJ	http://lattes.cnpq.br/6319814423081525
Eduardo Cristiano Hass da Silva	UNISINOS	http://lattes.cnpq.br/1989339699277505
Fernando Seffner	UFRGS	http://lattes.cnpq.br/2541553433398672
Francisco Egberto de Melo	Universidade Regional do Cariri – URCA	http://lattes.cnpq.br/9678929686996279
Giseli Origuela Umbelino	Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso	http://lattes.cnpq.br/7801152575629893
Ilka Miglio de Mesquita	UNIT	http://lattes.cnpq.br/4750940229067933
Jaqueline Ap. M. Zarbato	UFMT	http://lattes.cnpq.br/1215217319481353
Jeane Carla Oliveira de Melo	IFMA	http://lattes.cnpq.br/3953062776648750
Júlia Silveira Matos	FURG	http://lattes.cnpq.br/9702327766711105
Juliana Miranda Filgueiras	Universidade Federal de Alfenas	http://lattes.cnpq.br/8349741972184016

Larissa Klosowski de Paula	UNESPAR	http://lattes.cnpq.br/4359683635948704
Leonara Lacerda Delfino	Universidade Estadual de Montes Claros	http://lattes.cnpq.br/9354798033365944
Luís César Castrillon Mendes	Universidade Federal da Grande Dourados	http://lattes.cnpq.br/8467284121434242
Muriel Rodrigues de Freitas	UFRGS	http://lattes.cnpq.br/7423235691887777
Susane Rodrigues de Oliveira	UNB	http://lattes.cnpq.br/5973203155533160
Vanderlei Machado	UFRGS	http://lattes.cnpq.br/4087072904135000

Fonte: elaboração do autor.

De certo, existem variações neste quadro no que diz respeito aos pesquisadores que atuam no campo. Indubitavelmente, no corpo de autores aqui selecionados, há aqueles que possuem uma carreira muito maior e consolidada na História-Ensino, como é o caso de Fernando Seffner, Ilka Miglio de Mesquita e Jaqueline Aparecida Zarbato. Em contrapartida, existem, também, os que estão construindo sua trajetória. O que há de comum entre todos os sujeitos expostos no quadro é que seus textos não são produções unas ou isoladas, e em seus currículos, foi possível identificar outras formas de atuação que revelam certa experiência com o Ensino de História.

Notoriamente, percorri por um território vasto, de disputa, de tensões, de diversidade temática, e, por se caracterizar como emergente, os estudos de Gênero vieram a público por eixos temáticos centrais de discussão aqui chamados de superfícies de emergência. Ao todo, Mulher, Historiografia e Educação foi o foco central de 43 produções; Currículo, 13; Identidades de Gênero e Sexualidade (LGBTQIA+), 15 – incluindo as 3 dissertações do ProfHistória; Educação Democrática, 9; Metodologias, Materiais e Métodos, 9; Formação de Professores, 6. Destacando que são superfícies flexíveis que estiveram em constante diálogo umas com as outras.

Dito isto, para finalizar, nesta narrativa apresentei três seções que corresponderam a um objetivo específico: o de esboçar um mapa do campo de Clio-Ensino haja vista o seu diálogo com os estudos de Gênero, mediante artigos, resumos, conferências, mesas-redondas e outras atividades, dentro de um recorte temporal. Nos três, abri espaço para o *lato*, isto é, para uma abrangência de produções e autores que se propuseram a discutir sobre um determinado mecanismo cultural. Na seção

seguinte, lançarei o olhar analítico para o *stricto*, ou seja, para o conjunto de produções cientificamente qualificadas que se propuseram a discutir identidades de gênero e sexualidade LGBTQIA+. Afinal, como, em um campo historicamente marcado pela tradição da geopolítica eurocêntrica do conhecimento, vem se produzindo fissuras nas lógicas da colonialidade do gênero, a partir da mobilização de temas/objetos/problemas em relação aos modos de vida (trans)viados? Como funciona o jogo do armário no processo de fabricação dos discursos? Talvez as respostas sejam tão confusas e desconexas quanto a própria identidade de Clio-Ensino. Apresentarei, portanto, apenas possibilidades de compreensão.

6 HÁ POTÊNCIA ONDE HÁ ESCASSEZ? SABERES LGBTQIA+ EM FRONTEIRA

Haja vista os ditos de Homi Bhabha que me inspiraram nesta pesquisa e mediante o olhar de pesquisador que fora lançado ao campo da História-Ensino, como posso, agora, definir um espaço de fronteira?

Lugares são e foram demarcados pela ação humana ao decorrer do tempo por meio de diversos métodos, o mapeamento foi um deles. Ao pegarmos um mapa nacional ou mundial, por exemplo, iremos nos deparar com linhas que contornam regiões e representam um entre-lugar fronteiriço entre países e estados, e a depender do mapa, será perceptível as linhas que estabelecem a fronteira entre cidades e outras regiões. São traçados que, mesmo parecendo estreitos na superfície de um vasto mapa, parecem não ter fim, visto que se entrecruzam com outras linhas que vão demarcando outras fronteiras. Imagine que duas pessoas entraram em um acordo judicial no processo de demarcação de suas terras, simplificando: “você fica com esta e eu com aquela”. Ao menos para mim, o que soa é que cada região ficou com seu latifundiário, sobrando, pois, um entre-lugar, um espaço “limite” que não pode, pela norma (!), ser transpassado, pois do outro lado alguém já opera em plena hegemonia.

O lócus fronteiriço, por sua vez, pode ser definido como um deslugar, um desterritório que ao mesmo tempo em que separa regiões, une-as, pois também significa elo, conexão, ligação, ponte. Por esta ambivalência, o caos, o conflito, a instabilidade e a imprevisibilidade também o caracteriza, pois o que habita no entre-lugar, mesmo rodeado pelas normas que tentam governá-lo, tem uma capacidade aguçada de desafiar o que está posto e fabricar sentidos de desordem. De um espaço de fronteira podemos esperar (quase) tudo, exceto a impotência, pois há potência mesmo quando o seu produto parecer pequeno nas margens de grandes signos, significados por territórios já estabelecidos por certos enquadramentos de poder. O que esperarmos, portanto, das poucas produções sobre identidades de gênero e sexualidade LGBTQIA+ no desterritório de Clio-Ensino? Antes de tudo, potência.

Já está claro que o investigado nesta seção são produções científicas recentes, isto nos diz sobre pesquisas desenvolvidas com rigor científico e aprovadas por examinadores qualificados na área da Educação e História. Desta forma, reforço que não é meu objetivo julgá-las segundo o referencial teórico apresentado aqui, ou indicar o que está certo e errado, uma vez que foge, inclusive, do léxico pós-estruturalista que me serviu de parâmetro para entender sobre gênero e sexualidade.

Aqui, o objetivo é de aprender com os professores-pesquisadores do Ensino de História que, em seus produtos sobre identidades LGBTQIA+, convocaram Clio-Ensino a sair do armário, potencializando este jogo político de mostra-esconde, claro-escuro.

Na tentativa de compreender a identidade epistêmica de Clio-Ensino em relação aos sujeitos-alvo dessa pesquisa, cabe-me tentar responder algumas questões: como tais narrativas emergem? Quais seus problemas, motivações e objetos? Como, e a partir de quem, mobilizam o conceito de gênero? Existe uma escrita situada no léxico dos estudos identitários ou pós-identitários? Existe uma epistemologia latino-americana? No leque de possibilidades apresentado na segunda seção, sobretudo em relação aos ditos de Maria Lugones sobre a decolonização do gênero, as narrativas analisadas produzem fissuras nas lógicas da colonialidade? Haja vista que são poucas as produções desse eixo temático, farei uma análise por parte, evidenciando suas discussões, mostrando o que as compõe e o que as conectam.

6.1 NARRATIVAS SOBRE UM ENSINO AFRONTOSO: MESTRES DO PROFHISTÓRIA, O QUE NOS TEM A DIZER?

A dissertação de Ester Cândida Correa, intitulada *Análise dos conceitos de história na narrativa do canal virtual LGBT “Põe na Roda”*, fora defendida em 2018, pela UFM, na linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. Correa (2018) esclareceu sua motivação de pesquisa que, diga-se de passagem, é um ponto em comum que conecta as produções aqui mapeadas: a urgência de compreender a categoria “gênero” dentro da atual realidade do país. A pesquisadora chamou atenção para a escassez da discussão desse tema nos espaços escolares, o que corrobora com a visão aqui apresentada de que este é um tema emergente, não só no campo de Clio-Ensino, como também nas atividades escolares:

Em toda minha experiência enquanto docente nunca presenciei uma discussão comprometida por parte do corpo de educadores, nas instituições escolares que atuei, sobre a questão de gênero, a fim de minimizar o sofrimento de crianças, adolescentes e jovens que

passam por muitos constrangimentos devido a sua orientação sexual e/ou sua identidade (CORREA, 2018, p. 13).

Em momento algum houve uma exposição sobre uma possível relação entre sua identidade de gênero ou sua sexualidade e a escolha do objeto de pesquisa, todavia, visivelmente existe na narrativa um compromisso com as vidas abjetas e com a sensibilidade. Pelo panorama de acontecimentos traçado pela autora, que contribuiu para a mobilização de sua escrita, posso destacar: projetos de leis que tentaram proibir a temática da “diversidade sexual” que incluía tópicos sobre combate a homofobia e a desconstrução da heteronormatividade; violências de gênero e sexualidade exercidas sobre corpos marginalizado (a exemplo do assassinato da travesti Dandara e da vereadora Marielle Franco) que tornam o Brasil um dos países mais homo-lesbo-transfóbicos do mundo, em estatística; e a retomada de um poder político conservador reacionário, dentre outros.

Correa (2018) delegou ao ensino de História um compromisso muito maior que a mera inclusão de conteúdos de gênero no aporte curricular, pois, ao se preocupar com a minimização de sofrimentos de crianças que sofrem discriminações, atribuiu ao currículo um sentido político de constituição de modos de vida. Em contrapartida, o que vem ocorrendo é justamente o contrário, não há nem uma mera inclusão desses conteúdos, quiçá um currículo que opere em função de uma citacionalidade subversiva, nos ditos de Butler.

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) nos disse sobre uma sociedade que se organizou mediante a criação de estratégias, inclusive discursivas, de controle de corpos. Assim sendo, foram inúmeras as técnicas que ainda são mobilizadas para produzir sujeitos dóceis, normalizados, educados. Fazendo uma ponte com os estudos de Gênero, a diferença sexual emergiu como uma diferença material, todavia, sabe-se que esta perspectiva, por si só, não se sustenta, já que são frutos de práticas discursivas regulatórias que produziram as categorias “sexo”, “corpo”, “gênero” (BULTER,).

Neste sentido, as normas que regulam, vigiam e punem, trabalham performativamente para construir e naturalizar uma materialidade específica do corpo à luz da colonialidade do gênero, que aqui, no Sul-Global, é hegemônica. Evidentemente, a escola também serve de arma biopolítica que performatiza tais

normas, uma vez que não foge de seu caráter institucional disciplinar e vigilante e, em vários momentos, foi possível perceber essa característica na narrativa de Correa.

Na dissertação em análise, a autora buscou compreender a percepção de jovens alunos do Ensino Médio em relação a questões de gênero e sexualidade. Mais especificamente, por meio de um grupo focal realizado com alunos do ensino médio de uma escola pública de Cuiabá – MT, criado para a apresentação de três vídeos do canal *Põe na roda*³⁴. Neste sentido, a intenção não foi somente a de contribuir para a construção de uma “consciência histórica”, nas palavras da autora, em relação a um determinado tema, mas, de possibilitar caminhos para que os alunos participantes forjassem suas identidades. Evidentemente, o recorte empírico da pesquisa em análise não ofereceu condições de entendimento de toda a realidade da disciplina histórica, e sua autora tem ciência disso. Entretanto serviu como um reflexo da união problemática entre “Gênero” e “Ensino de História”.

As roupagens teóricas que revestiram a escrita de Corrêa (2018) fogem das epistemes latino-americanas, o que não significa que os autores escolhidos não auxiliaram no cumprimento de suas metas de pesquisa. Em seu texto, fazem-se presentes os termos “narrativa histórica”, “consciência histórica”, mobilizados a partir de estudos próprios da Historiografia Alemã, sobretudo do teórico da História Jörn Rüsen. Para Correa, as narrativas dos vídeos do canal *Põe na roda* são narrativas de si e de experiência, e, partindo de Rüsen, a autora as entendeu enquanto narrativas históricas, uma vez que possuem um significado no presente e cumprem seu objetivo didático: “formar a consciência histórica e a identidade do sujeito”, como afirmou a autora.

Correa (2018) tentou se afastar de uma história quadripartida eurocentrada, que geralmente se faz presente nos livros didáticos, muito embora haja uma ausência de um olhar sul-global para experiências problemáticas que emergem nesta região. Isso porque, as epistemes mobilizadas pela autora falam a partir de realidades eurocentradas e/ou estadunidense, ou seja, conforme aponta Bhabha (2013), o que há é uma incorporação de teorias estrangeiras, com T maiúsculo, para a compreensão do “além”, de momentos que são produzidos na articulação de diferenças culturais (BHABHA, 2013). Isto também se refletiu na opção da autora por abordar os conceitos

³⁴ Trata-se de um canal voltado para o público LGBTQIA+, no qual, há discussões sobre vários aspectos que dizem respeito ao universo do gênero e da sexualidade.

de “adolescência” e “infância”, uma vez que os sujeitos de sua pesquisa foram adolescentes.

Correa (2018) traçou um breve panorama da adolescência e da infância mediante os estudos do medievalista francês e integrante da terceira geração da Escola dos Annales, Philippe Ariès, e do, também medievalista e ex aluno de Jacques LeGoff, Jean-Claude Schmit. Sua intencionalidade foi a de mostrar que as idades da vida, em outras palavras, é um efeito discursivo próprio da modernidade. Ou seja, houve uma construção social da infância que veio a público sobretudo no século XVIII e XIX, onde instituições sociais como família e escola buscaram romper com os resíduos medievais e retiraram a criança de um mundo adulto. Ocorrido, semelhante forma, com a adolescência, que, no diálogo com Schmit, “só se fez sentir a partir do momento em que houve a separação das classes escolares por idade” (CORREA, 2018, p. 40).

Outros nomes foram citados pela autora, como José Machado Reis, Jon Savage e G. Stanley Hall, mobilizados para que a mesma pudesse “obter um olhar mais objetivo sobre os jovens” brasileiros, sujeitos de sua pesquisa. Na narrativa em análise houve duas principais conclusões: que, de fato, as categorias que se referem aos períodos da vida, assim como o sexo e o gênero, são premissas fabricadas; e que estes são sujeitos multifacetados, longe de serem um grupo homogêneo, pois são atravessados por questões de raça, de classe, de gênero. E, falando em gênero, que é o que mais me interessa aqui, a autora optou por mobilizar este conceito a partir da filósofa pós-crítica Judith Butler e da historiadora dedicada à História Francesa, Joan Scott.

Claramente, são estudiosas de trajetórias diferentes, porém, que dialogam em certas premissas, a exemplo disso, ambas partem de uma noção construcionista que rompe com as naturalizações referentes ao sexo e ao gênero. A interpretação de Correa sobre os ditos de Scott é de que o gênero é uma forma primeira de organização social, permeada por relações de poder e que, o mesmo, enquanto categoria analítica na História, precisa se comprometer em “desconstruir os termos das diferenças sexuais”. Ou seja, ir além do binário e conceber “gênero”, “sexo”, “sexualidade” como fabricações políticas que emergem no âmbito social. Neste mesmo sentido, a pesquisadora expôs o seu entendimento sobre os estudos butlerianos, no diálogo com Simone de Beauvoir, a respeito da categoria gênero, ao afirmar que:

Para Butler (2015) se não nascemos, mas nos tornamos uma mulher, isto significa que mulher é um termo em construção, portanto está aberta à intervenção, **mesmo que pareça cristalizada pelos meios sociais, dando a impressão de ter sido sempre assim**. Em outras palavras, o gênero não é natural e, assim como o gênero, o sexo também é cultural. (CORREA, 2018, p. 60, grifo nosso)

Correa (2018) simplificou para o leitor o conceito de gênero apresentado por Judith Butler em *Problemas de gênero*. Este mecanismo cultural consiste numa sequência de atos que faz existir aquilo que ele nomeia, ao mesmo tempo em que tenta disfarçar sua citacionalidade. Ou seja, é um produto do discurso, mas que, exemplificando a partir de uma episteme colonial, busca disfarçar seu aspecto construcionista ao se apresentar como natural, como biológico, algo que nasce com o indivíduo. Em seu grupo focal, no questionário aplicado e na escolha dos vídeos apresentados aos alunos, ficou evidente como Correa (2018) soube mobilizar essas noções, tanto de Butler, como de Scott.

Primeiramente, num leque de opções de vídeos de um canal especificamente LGBTQIA+, a autora selecionou somente três vídeos relacionados ao universo feminino para debater com os alunos. O primeiro, sobre o que é ser mulher na perspectiva popular, a partir de entrevista realizada com pessoas na rua; o segundo, um conjunto de respostas a essa pergunta dada por mulheres convidadas pelo curador do canal; o terceiro, relacionado à lesbianidade. A forma como a pesquisadora do ProfHistória perspectivou o gênero no início de sua dissertação se manteve presente na preparação dos questionamentos que guiaram a discussão do grupo focal. Algumas das questões elencadas me chamaram a atenção, como:

Qual a visão que o canal traz sobre mulher? Qual a visão que o canal traz sobre gênero? Em que momentos isso fica mais claro pra você? Com qual das respostas você mais se identificou? Você acha importante que essa discussão também seja feita na escola? Nos seus estudos de história você se deu conta da participação de outros gêneros além de homem cis? Você acredita que houve participação deles nos eventos históricos estudados? Você acredita que esse canal possa ser útil para os adolescentes LGBTs? Esse vídeo fez você compreender melhor as pessoas que se identificam com outros gêneros ou que têm outra orientação sexual? O que são coisas de mulheres? Como você acredita que o gênero funciona nas relações sociais humanas? As relações de gênero têm provocado algum conflito na sociedade? Que tipo de conflito? Como a questão LGBT

está sendo representada no canal? Você acha importante que a história de vida dos homossexuais seja de alguma forma relatada? Por quê? (CORREA, 2018, p. 67)

O que se destacou foi o compromisso da pesquisadora para ir além de uma história única, ou seja, da categoria mulher cis que já estamos acostumados quando o tema é gênero. Isso porque, os questionamentos elencados provocaram a curiosidade e fomentou discussões que contribuíram para uma reeducação não-heteronormativa do olhar dos adolescentes. Em termos gerais, a discussão relatada por Correa (2018), tocou em questões sensíveis que são caras à educação sexual, como a homo-lesbo-transfobia. As respostas das pessoas do vídeo à pergunta “o que é ser mulher” provocaram diversos sentimentos nos alunos, uma vez que reforçaram noções já naturalizadas (como o de que ser mulher é ter vagina, ser carinhosa e gentil), sobretudo machistas, como foi o caso de um senhor que respondeu que para ser mulher é preciso ser gostosa.

Para além disso, as questões que guiaram o grupo focal fizeram emergir acontecidos do cotidiano dos próprios alunos, a exemplo de uma menina que fora proibida pelo pai de levar sua amiga lésbica para casa visto que, na visão do pai, era má influência para a filha; ou o caso de outra aluna evangélica que habita no entre-lugar de discursos antagônicos: o que aprova identidades outras, pois tem amiga lésbica, e o que reprova, por vir de um lugar conservador. As falas dos alunos apresentadas pela então mestranda, foram problemáticas e confusas, já que são alunos na faixa etária dos 14-15 anos, mas, em linhas gerais, demonstraram sensibilidade, respeito e, inclusive, um certo conhecimento sobre as diferentes identidades de gênero e sexualidade. A pesquisadora também destacou que não houve um aluno assumidamente homofóbico neste grupo focal, pois fora organizado de forma voluntária.

No mais, o que há no relato de Correa (2018) são registros de falas dos alunos e análises dos vídeos. Não houve menção, por parte da pesquisadora, de algum momento em que a mesma tentou educar os alunos e realocar os seus pensamentos acerca das questões de gênero. Embora, em seus arremates finais, fique evidente na fala da autora um certo conhecimento, por parte dos alunos, sobre a desnaturalização das categorias “sexo” e “gênero” e sobre o caráter construcionista das identidades generificadas e sexualizadas. Em todo o momento o termo identidade fora citado, mas não houve nenhuma explanação, mediante um referencial teórico, deste conceito.

Mesmo que haja uma defesa de uma educação não-heteronormativa, houve carência de um diálogo mais firme com o Ensino de História. Sobre isso, a autora justificou que o ensino não se resume à sala de aula.

Em outra dissertação selecionada, é possível ler:

“Você concorda com a definição de família como núcleo formado a partir da união entre homem e mulher, prevista no projeto que cria o Estatuto da Família?”. É essa pergunta que se lê na enquete veiculada no site da Câmara dos Deputados do Brasil sobre o Projeto de Lei que trata do Estatuto da Família (PL 6583/13), de autoria do deputado Anderson Ferreira (PR-PE). (SILVA, 2016, p. 12)

A resposta à pergunta que inicia a citação informa que, na época, a maioria dos deputados votou a favor, muito embora nos mais de 10 milhões de votos populares apurados, aproximadamente 52% das pessoas votaram contra. O que isso nos tem a dizer? Na problemática central da dissertação de Correa (2018), a narrativa é construída no campo de forças discursivas impregnadas de tensão, e, na maioria das vezes, antagônicas: primeiro, por estar situada no território de disputas que é a educação brasileira (sobretudo numa época de intensificação da colonialidade); segundo, porque toca em noções não hegemônicas de feminilidade. Em relação a citação anterior, foi nesse campo discursivo de tensões que Breno Bersot da Silva construiu sua dissertação *Flashes de famílias: relações de gênero no Brasil através de fotografias (séculos xx e xxi)*, defendida em 2016, na UFU.

Se Correa (2018) estava se atentando para as percepções de identidades de gênero e sexualidade, por parte dos alunos de ensino médio, a partir de vídeos que problematizam o que é ser mulher, Silva (2016) buscou tensionar as relações de gênero a partir de outra categoria polêmica: a “família”. Mais especificamente, esta proposta de dissertação do ProfHistória objetivou mostrar, por meio de uma discussão muito bem teorizada, os diversos arranjos familiares brasileiros a partir de fotografias e, com base nisso, desenvolver um material didático para o trabalho com o tema.

Um dos fios da teia que interliga as duas dissertações é que ambas partem de dados obtidos por agências nacionais e internacionais com a pretensão de mostrar ao leitor as violências de gênero que se manifestam na negação da existência de sujeitos marginalizados historicamente. E não é novo, é quase regra nos estudos de Gênero haver apresentações desses dados, pois, desta forma, há um constructo de

um argumento justificativo válido, real e impactante que atribui um sentido de urgência a essas pesquisas, que, de fato, são urgentes e necessárias.

Nos dois textos selecionados para análise, também é perceptível a preocupação dos autores com a aprendizagem histórica dos alunos, ambos se conectam por partirem de Jörn Rüsen, para tecer análise sobre pensamento histórico, sendo que, na interpretação de Breno Silva, é “algo que se aprende e se constrói nas narrativas das pessoas, de acordo com o contexto cultural no qual elas estão imersas” (SILVA, 2016, p. 34). Para além disso, ambos partiram de uma noção pós-estruturalista de gênero. Para Silva, no diálogo com Joan Scott (único referencial teórico de gênero do autor), esta categoria surgiu em decorrência das atividades feministas nos noventa, e que não somente foi resultado como produtora de uma quebra de paradigmas epistemológicos estruturalistas até então dominantes.

O conceito de Scott deu margem para o autor discorrer sobre as relações de saber-poder que envolvem o tema da família, uma vez que, como já fora apresentado anteriormente, se trata de uma construção social e neste jogo, estão envolvidas representações e atribuições de gênero aos corpos. Assim sendo, a visão de Scott mobilizada por Silva serviu de ferramenta analítica para o autor combater as visões naturalizadas e heteronormativas construídas historicamente sobre família, bem como diversificar os arranjos familiares no momento de preparação de seu material didático.

Saliento que sua base epistêmica vai além de uma perspectiva estadunidense de “gênero”. É claro que sua visão gira ao redor dos estudos empreendidos pela historiadora supracitada Joan Scott, mas existe uma tensão que é preciso ser feita, a qual Silva (2016) pareceu estar atento, diferente de Correa (2018). Eis a questão: na busca pela percepção das relações de gênero que envolvem famílias brasileiras (sobretudo nos discursos colonizadores da historiografia e dos livros didáticos), apenas uma noção anglo-saxã seria suficiente para averiguar condições sociais, históricas e políticas que permeiam os arranjos familiares do território sul-global?

Não estou defendendo o rompimento com os estudos o norte, mas, como pontuou Catherine Walsh (2013), é importante tensioná-los ou complementá-los com os apontamentos de cada região. Silva (2016) também trouxe para sua base epistêmica pós-estruturalista, para dialogar com Scott, autores (não somente dos estudos de gênero) como Margareth Rago, Durval Muniz Albuquerque Junior, Jânio Jorge Abreu e Thamyres Andrade.

Além disso, o autor compactuou, em sua narrativa, com as preocupações de Joan Scott sobre produções desta ordem, a partir do mapeamento da autora sobre a realidade da pesquisa em gênero na História. Isso porque, essa realidade demonstrou uma série de abordagens deterministas que não iam além da história das mulheres e focavam no patriarcado e na hegemonia masculina. Neste momento, o autor concordou que teorizações que se perderam na visão dicotômica do sexo, ao focarem suas análises na origem do patriarcado ou nos processos econômicos, provinham de uma linha estruturalista, como a marxista. O autor não esclareceu que este foi um mapeamento dos anos 1990 que não diz sobre a realidade atual dessas produções. Ao contrário, afirmou, num sentido aparentemente atual: “Joan Scott mapeia muito bem **como andam** as pesquisas sobre gênero dentro do campo da História” (SILVA, 2016, p. 17, grifo nosso).

No tocante à perspectiva dicotômica, Silva mobilizou em sua produção o aspecto relacional: “não se trata de uma história do feminino, como muitos o fizeram; trata-se das relações travadas entre ambos os gêneros, como que perfazendo duas faces da mesma moeda” (SILVA, 2016, p. 18). O pesquisador chamou a atenção para o que autores, como a própria Butler em seu livro *Subjects of Desire*, buscaram questionar em suas pesquisas no momento revisonário dos finais do século XX: a centralidade do sujeito, e no caso do feminismo: a universalidade da categoria “mulher”. Hoje sabemos o quão fecundas foram essas reflexões, pois seus postulados se manifestam no plano caleidoscópico feminista da contemporaneidade. Sobre isso, Lenise Borges, em conversa com outras autoras, explicou:

Os feminismos contemporâneos, representados por suas diferentes perspectivas, trazem reflexões instigantes, como podemos observar nos pensamentos de Sandra Harding (1987) e, também, nas posições de teóricas feministas ligadas ao feminismo da diversidade e da desconstrução. Mary G. Dietz (2003) apresenta três perspectivas do feminismo contemporâneo: a primeira, intitulada feminismo da diferença, localiza a subordinação da mulher ou a repressão da agência das mulheres dentro do sistema simbólico de gênero; a segunda, denominada feminismo da diversidade, questiona, filosófica e politicamente, a noção de um sujeito feminino e a coerência do conceito "mulher" – para essas feministas, outras categorias como raça, classe, etnia, sexualidade etc. constituem o sujeito mulher, e são tão importantes quanto a categoria gênero; a última, chamada feminismo da desconstrução, rejeita a noção de um sujeito feminino preestabelecido, fundado num corpo pré-sexuado – há uma recusa a qualquer conceito de "mulher" como fundante de uma política feminista, ou qualquer conceituação de diferença sexual que

estabeleça o feminino, ou a presunção da heterossexualidade, como o lócus privilegiado de ética e de existência. (BORGES, 2014, p. 285-286)

Silva (2016) alocou sua discussão para esta perspectiva: a de combate a coerência e a autossuficiência do sujeito, e ao fazê-lo, nos disse que a identidade subjetiva se forja na relação com outro. Mas quem é esse sujeito do gênero, na fala do autor? Unindo o aspecto relacional do gênero ao que Jörn Rüsen chamou de “narrativa histórica”, sua defesa é a de que “meninos” e “meninas” serão prejudicados caso os seus corpos e suas identidades não forem historicizados. Para ele é “necessário que o professor consiga viabilizar meios de desenvolver as competências narrativas dos alunos, valorizando suas identidades” (SILVA, 2016, p. 37). Logo, a resposta é: homens/mulheres, masculino/feminino. A tensão que busco estabelecer aqui, mediante a episteme do autor assumidamente pós-estruturalista, é para um aspecto relacional que, na sua explicação, não conseguiu fugir da *cis*-generidade, do binário, mesmo que em sua problemática seja visível a preocupação com as identidades LGBTQIA+.

No que tange a esta episteme pós-estruturalista, Silva (2016) também articulou o conceito de Scott ao pensamento de Michel Foucault acerca do poder, uma vez que, para ele, é por meio do gênero que, de forma primeira, o poder produz os seus efeitos. Desta forma, o autor se posicionou contra noções maniqueístas, fixas e centralizadas de poder ao discorrer, também, sobre as diversas tramas e composições familiares. Apostou, também, nas teorizações sobre a hermenêutica, uma vez que, conforme sua defesa, dá margem para expor o não dito, ou aquilo que é historicamente silenciado.

Sobre a escolha do tema família, ele afirmou que “foi escolhido como forma estratégica para se poder tratar, através de um material didático, parcela do debate que vem sendo feito dentro e fora da academia sobre relações de gênero” (SILVA, 2016, p. 23). Os saberes trazidos para a sua narrativa sobre este tema, foram desde uma perspectiva crítica aos clássicos da historiografia, que produziram análises sobre um modelo único familiar (o patriarcal), até autores que empreenderam mapeamentos sobre as transformações nos arranjos familiares (considerando critérios de classe, raça, gênero, natalidade, mortalidade, dentre outros)

No mais, a visão que o autor lançou para as relações de gênero neste tema da família, é semelhante a apresentada na segunda seção desta dissertação. Em

suma, não se trata de buscar as origens do patriarcado, de centrar a análise nas diferenças sexuais, ou perspectivar um grupo identitário para além do espectro das relações de poder; mas de seguir com a tradição dos estudos mais recentes sobre gênero, sobretudo de caráter foucaultiano, que buscam compreender processos genealógicos. Ou seja, trata-se de perceber genealogia das categorias do próprio gênero, como “mulher”, “feminilidade”, “sexualidade”, “sexo” e como elas se manifestam nos arranjos familiares.

Esta busca, claramente, precisa estar atenta a ordem epistêmica que governa os olhares de cada sociedade. A exemplo disso, partindo dos estudos decoloniais sobretudo apresentados por Maria Lugones, a diferença sexual não é um objeto pre-discursivo que produz colonialidade do gênero, mas é, antes de tudo, um produto desta matriz, que a sustenta. Matriz esta que, indiretamente, o autor busca combater. Indiretamente pois não há um léxico assumidamente decolonial em seu aporte teórico. Mas como combate?

De antemão, a tensão exposta na dissertação de Correa (2018) por uma das alunas sobre a ausência de uma discussão de gênero na escola é sofisticada, cientificamente, pela denúncia que Silva (2016) fez sobre silenciamentos. Ele afirmou: “o ambiente escolar (..) se não exclui, trata as mulheres e a questão de gênero como apêndice ou como um mero complemento histórico” (SILVA, 2016, p. 35). O autor ainda acrescentou que “tal fato ocorre de forma ainda mais drástica quando essas meninas e meninos são identificados na escola como parte do público LGBT”. Sua justificativa está embasada na visão de Fernando Seffner (2009), em seu texto *Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escola*, de que essas identidades, além de habitarem nas margens do currículo escolar, sofrem diversas discriminações, o que interfere diretamente no processo de aprendizagem.

Neste mesmo sentido, Breno Silva também fez um diagnóstico crítico que me é caro nesta pesquisa. Para ele, a categoria em foco, mesmo que desafiadora, vem sendo amplamente mobilizada nas produções historiográficas, entretanto sua mobilização no Ensino de História é escassa. Para dar sustentação a sua afirmativa, o autor lançou olhares para lócus investigativos que, embora não mapeados na presente pesquisa, apresentaram semelhantes resultados:

Ainda que haja alguns poucos artigos e também publicações em forma de Anais (disponibilizados na internet), onde se procurou trabalhar a questão de gênero no ensino de História, é impressionante como essa problemática se dissolve num quase absoluto silêncio, quando observamos a produção de teses, dissertações e mesmo de livros publicados. (SILVA, 2016, p. 42)

Quanto ao banco da Capes, o pesquisador destacou:

Conforme diagnosticado em recente pesquisa feita no site e no banco Capes da (na parte de teses e dissertações), nada de substancial foi encontrado no que se refere a reflexões sobre gênero e ensino de História, na área de História. Em contrapartida, há uma quantidade razoável de teses, dissertações e livros sobre os temas de gênero e sexualidade sendo produzidos na área de Educação. (SILVA, 2016, p. 43)

O diagnóstico de Silva (2016) se conecta com as problematizações de Correa (2018), sustentando a visão aqui defendida de que gênero é uma categoria incipiente no campo do Ensino de História e, também, na sala de aula. Além do exposto, duas coisas chamaram a minha atenção na narrativa de Breno Bersot Silva. A primeira delas foi que o autor não perdeu de vista as indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que visam o trabalho com temas estratégicos, inclusive que dizem respeito ao gênero.

Outro tópico que se destacou foi a preocupação em analisar os livros didáticos de História (LDH) mais circulados em 2015, para, a partir dele, elaborar um material didático. Sabe-se que, segundo Flávia Caimi, o LDH é um objeto cultural de amplo consumo pelas famílias brasileiras, pois é distribuído gratuitamente pelo sistema público de educação (CAIMI, 2010). Desta forma, retirá-lo das atividades escolares significaria solapar as possibilidades de aprendizagem no ensino de História, portanto, assim como defende Silva, seu uso deve ser complementado com outros materiais.

Dada a sua análise, a necessidade de complementar os LDH com outros materiais se mostrou mais urgente quando o assunto foi relações de gênero. O autor partiu do modelo de análise de Circe Bittencourt que prioriza o olhar para a forma, o conteúdo histórico e o pedagógico nos livros didáticos. Desta forma, pôde perceber que as discussões de gênero tiveram em comum um “aspecto hegemônico” em seu formato: vieram a público em boxes, hipertextos e outras seções, ou seja, de forma secundária. Quanto ao conteúdo histórico, a prioridade foi para grandes

personalidades femininas ligadas à história política e, além disso, o autor afirmou que a questão de gênero não obteve tratamento pedagógico suficiente, apresentado questionários simples e sem problematizações, em sua maioria.

Além da perspicácia analítica em destacar os silenciamentos desses temas na área do Ensino de História, no conjunto de fotografias de famílias (do século XX ao XXI) e comentários das mesmas, presentes no material didático elaborado pelo autor, sua postura é combatente. Existe uma diversidade de gêneros e sexualidades que permeiam os arranjos familiares nas fotografias selecionadas por ele, que são acompanhados de problematizações.

Estas problemáticas disseram respeito, para além da temática original, a elementos internos e externos das fotografias que possibilitam a aprendizagem, também, sobre tratamento de documentos históricos. A diversidade étnico-racial também foi um critério que o autor se atentou, uma vez que é perceptível famílias de várias etnias, para além do modelo nuclear eurocentrado. Mesmo sendo um material didático que seguiu uma linearidade temporal e sua análise esteja dentro de modelos previamente estabelecidos, sua potência consiste no tensionamento de perspectivas excludentes, a saber, heteronormativas e racistas, de família.

Esse tensionamento também foi feito com veemência (dada as suas condições empíricas e os sujeitos de sua pesquisa), na última dissertação aqui discutida. Isso porque, seu autor, Paulo Henrique Brito, buscou discutir sobre transcidadania, bem como a “invisibilidade” de sujeitos trans no Brasil. Posso afirmar que o jogo “cidadania *versus* invisibilidade” é o que desenhou toda a sua pesquisa. O leitor pode percebê-lo desde as preliminares da produção, até na fala e análise dos discursos das 6 pessoas (5 delas, pertencentes da comunidade trans) que se configuraram como sujeitos de sua investigação, uma vez que se tratou de uma pesquisa desenvolvida pelo método da História Oral.

No mesmo sentido justificativo das dissertações de Breno Silva e Ester Correa, Paulo Brito criticou a ausência de discussões de gênero, especialmente sobre LGBTQIA+, por dois vieses: um pessoal e outro de caráter mais social. Suas experiências da vida acadêmica foram citadas quando o autor expôs: “não estudei autores LGBTs, não estudei teoria *queer*, não havia mesas redondas, simpósios, congressos, não havia lugar de fala, não havia fala. A população LGBTI+ estava silenciada” (BRITO, 2020, p. 6). O autor ainda revelou a ausência dessa discussão

nas escolas onde trabalhara, motivada não só pela falta de conhecimento, como também pelos preconceitos da própria comunidade pedagógica.

No aspecto social, a denúncia da “invisibilidade” – posteriormente, em minha crítica, explicarei o motivo pelo qual coloco este termo entre aspas – se deu pela exposição de tensões sociopolíticas brasileiras referentes ao tema das sexualidades e identidades de gênero. Dentre estas, está a “ideologia de gênero” e a perversa concepção de grupos reacionários que afirmam que essa “ideologia” acabaria com a “família tradicional”, viabilizaria a pedofilia e interromperia a “ordem natural dos sexos, da reprodução humana” (BRITO, 2020). No discurso do autor, essa episteme colonial de gênero produziu, de certa maneira, uma negação da discussão desses temas, sobretudo na Educação. Todavia, na contramão desta “invisibilidade”, Brito discorre uma série de avanços que a comunidade LGBTQIA+ conquistou.

Tratando-se de uma pesquisa que transitou pelos direitos humanos, cidadania e políticas públicas, o autor não se isentou de discorrer sobre esses conceitos-chaves. Para ele, em diálogo com o jurista Dalmo Dallari e com os pesquisadores de saúde coletiva Juliana Sampaio e José Luís Araújo Jr., esse conjunto de termos diz respeito a um conjunto de ações de finalidade pública, que são fundamentais para o ser humano e contra qualquer tipo de privilégio concedido a certos coletivos ou indivíduos (BRITO, 2020).

Dentre os marcos legais que representam um avanço para pessoas LGBTQIA+, o professor citou: o Brasil Sem Homofobia, criado em 2004; a Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que ocorreu pela primeira vez em 2008; o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNDCDH-LGBT), ambos de 2009 (BRITO, 2020).

Para além destes avanços citados pelo autor no âmbito do poder executivo, o Ministério Público, em cartilha disponibilizada em 2017, ainda definiu a ampliação do Processo Transsexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), em 2013, sendo que o SUS vem realizando este processo desde 2008; o reconhecimento, em 2010, da união estável entre pessoas do mesmo sexo; o uso do nome social no SUS, a partir de 2009 e, também, em outros âmbitos no país, configurando-se enquanto um direito de todas, todos e todes. Sem contar a ação do Supremo Tribunal Federal em

criminalizar a LGBTQfobia, no ano de 2019, dentre outras ações sobre as quais não me estenderei.

São conquistas que não vieram acompanhadas de uma mudança de mentalidade, e Brito teve conhecimento disto, todavia, o autor não tensionou, mesmo se apoiando nos estudos transviados, esses direitos na relação com as estratégias de atuação dos movimentos identitários, nem mesmo destacou aquilo que Butler, em diálogo com Foucault já nos advertiu: as instituições que recorreremos para conseguir direitos, são as mesmas que outrora nos produziram enquanto patologias (BUTLER, 1990). Não se trata de negar a importância dos marcos legais, ou de abdicar dessas instituições, mas ter em vista que se os direitos não diminuem significativamente as discriminações, é porque as estratégias de atuação, assim como apresentei na segunda seção, precisam partir da raiz do problema: as epistemes que governam as nossas visões de mundo.

É sabido, portanto, que não foram marcos legais conquistados pela boa vontade dos três poderes, todavia, houve articulações históricas de movimentos sociais que lutaram para obter essas conquistas, como a do já discutido movimento feminista. E é justamente sobre este movimento que Brito (2020) teceu sua discussão sobre gênero, categoria principal de sua narrativa, assim como fora destacado também por Silva (2016) e Correa (2018), inclusive a partir de Joan Scott. Entretanto, o foco principal de sua discussão se deu na teorização transviada, a qual o autor abordou por meio de autores como Judith Butler, Guacira Lopes Louro e Richard Miskolci. Para Brito (2020) em conversação com os autores do projeto político transviado, a problemática central se assenta sobre as concepções que normalizam categorias como sujeito, gênero, sexo, identidade. Sua afirmativa foi a de que:

A partir das contribuições teóricas, entendemos que o gênero é algo construído socialmente, é uma identidade, não sendo pré-determinado pelo nascimento e diferindo-se, portanto, do sexo biológico. É uma construção social que ocorre ao longo da vida do/da indivíduo. Está relacionado à cultura, à sociedade e ao que a sociedade entende como masculino ou feminino, sendo, portanto, categorias sociais em constante mudança, isto é, que são ressignificados e transformados, a depender de cada cultura, sociedade ou tempo histórico. (BRITO, 2020, p. 12)

A lógica pós-estruturalista do conceito em tela, iniciada pela virada linguística nos anos 1990, como podemos perceber, fez-se presente na tônica de Brito. Chama-

me a atenção, também, a presença de um discurso identitário numa pesquisa que se baseia numa epistemologia transviada. Diferente da abordagem que fiz na segunda seção desta narrativa, não há na narrativa de Brito (e isto também se aplica à dissertação de Ester Correa) uma chamada de atenção, para leitor, acerca das críticas que são e foram feitas ao conceito de identidade, por alguns autores do movimento *queer*. Contudo, pela forma como ambos construíram seus textos, é possível, aos olhares mais perspicazes, entender que os autores caminharam pelos territórios do “pensar *queer* as identidades”, assim como discuti anteriormente. O que me parece é que a falta da necessidade de discussão acerca das críticas em tela, ocorreu pelo fato de que não houve a mobilização de um conceito de Identidade nas pesquisas, mesmo sendo um termo usado frequentemente em suas produções.

A dissertação em discussão pode ser caracterizada como basilar (ou pedagógica), no sentido de que o autor em todo momento discutiu sobre origem e definição de termos como “homossexual”, “heterossexual”, “bissexual”, “heteronormatividade”, diferenciações entre identidade sexual e de gênero, e outros. Se sua base epistêmica é transviada e sua pesquisa dialogou com experiências de pessoas trans, não surpreende que haja um discurso de tensionamento das perspectivas heteronormativas, principalmente na educação. Neste sentido, o que também mereceu destaque aqui foi o termo “epistemicídio”, cunhado pelo pesquisador Boaventura de Souza Santos e ressignificado por Brito para um “transepistemicídio”:

Pode ser entendido como um silenciamento dos saberes, da produção acadêmica, do conhecimento e culturas produzidos e não assimiladas pela cultura branca, cisgênera e ocidental. Traços desse colonialismo podem ser observados, por exemplo, quando percebemos um grande número de eventos e publicações realizados por pessoas heteronormativas que abordam sobre trans e LGBTI+, em geral, encarando-os/as como objetos de estudo. (BRITO, p. 16, 2020)

Evidentemente, as lógicas colonialistas têm grande papel no (trans)epistemicídio e algo tem a ver com a colonialidade do saber interpretada por Walter Mignolo. Está ligada, também, com a colonialidade do gênero, pois se trata da negação de existência do ser-saber LGBTQIA+, sobretudo trans. É justamente sobre isso que precisamos estar atentos: a negação da existência. Esta negação se materializa, não somente na morte física do corpo deslocado, mas, como o autor destacou, no silenciamento de suas produções ou de produções sobre essas vidas

abjetas. Mas, devemos ter em vista que não se trata de uma negação absoluta. Em todo o momento, desde a apresentação dos marcos legais até a discussão sobre gênero que o autor fez, é possível, ao menos, supor que foram e são situações que tiveram condições básicas para a sua emergência. E essas condições não se basearam em invisibilidade.

Partindo do pensamento foucaultiano de que não há relações de poder que sejam impossíveis de serem contornadas e que sempre há possibilidade de resistência, penso que o termo invisibilidade não se aplica aos estudos LGBTQIA+, por mais escassos que pareçam ser. Muito menos é característico de suas experiências no plano social, seja este de qual continente for. Isso porque o termo, relacionado ao invisível, diz sobre algo imperceptível, que não se mostra, que não tem capacidade de assumir forma frente aos nossos olhos - assim como o ar e outros elementos abstratos.

Falar de invisibilidade generalizada, quando se trata de saberes-seres LGBTQIA+, implica em minar toda uma história de ativismos, de coletivos e sujeitos, de luta e de (r)existência. Se houve na ciência uma discussão de gênero para que hoje possamos utilizá-lo como categoria de análise ou, partindo do exemplo das eleições políticas de 2020, se tivemos vereadoras travestis como a mais votada (a exemplo de Linda Brasil, em Aracaju), é sintomático de um jogo político de saída do armário, de mostra-face.

Os movimentos caracterizados como reacionários que, em todo momento, tentam deslegitimar as nossas vivências e produções, não o fazem por sermos invisíveis. Fazem, sobretudo, porque mostramos a face e quando mostramos, afrouxamos os parafusos que mantêm o maquinário homo-lesbo-transfóbico racista. Acredito que o que precisa estar em discussão é o processo de marginalização, que vai muito além do simplismo do termo “invisibilidade”. Evidentemente, o marginalizado está em uma realidade distinta da abundância que caracteriza o privilégio heteronormativo branco, de classe média-alta. Em virtude disso, sua luta é por sobrevivência, tanto epistêmica quanto ontológica, e o resultado desta sobrevivência é composto, essencialmente, por atos de identidade e não de invisibilidade.

Seguindo a tônica da invisibilidade, em toda a escrita da dissertação em análise foi possível perceber termos como “dar a voz” aos sujeitos de sua pesquisa. Alguns exemplos elencados são: “Neste sentido, quando entrei no Mestrado

Profissional em Ensino de História, sabia que precisava falar, dar voz à invisibilidade de sujeitos históricos que, assim como eu, sofrem em um dos países mais lgtbfóbicos do mundo” (BRITO, 2020, p. 7); “Desta forma é necessário dar voz a quem esteve calado durante séculos” (BRITO, 2020, p. 16); “O objetivo é que, ao dar voz a representantes de uma população excluída dos processos de cidadania e, por conseguinte, dos bancos escolares, possamos compreender a luta pela acessibilidade de direitos inerentes a todo ser humano” (BRITO, 2020, p. 42); “Ao dar voz e estabelecer relações com essa população, pretende-se, dialogicamente, trazer à tona os discursos de sexualidades dissidentes que atravessam as variadas travestilidades e seus tempos” (BRITO, 2020, p. 48).

A problemática desta tônica não se refere a uma questão meramente teórica. Isso porque ela retira as possibilidades de agenciamento desses sujeitos, assume para si o compromisso heroico de visibilizá-los e acaba perdendo de vista o protagonismo de suas lutas e seus atos de identidade. Atos estes que não ocorreram apenas no micro, nas relações cotidianas de resistência, mas também, no macro, na história das articulações dos movimentos sociais que romperam com o silêncio durante séculos.

Alguns desses atos estão presentes na narrativa de Brito (2020) quando o mesmo apresentou as entrevistas de sua pesquisa com 5 pessoas trans e 1 mãe de criança trans. Seus discursos podem aqui ser resumidos por lutas e resistências de suas trajetórias de vida marcada por uma série de preconceitos, sobretudo nos ambientes educativos. Além disso, a crítica aos ideais excludentes que buscam normalizar as identidades em um sistema binário está presente nas falas dessas pessoas, a saber pela fala de uma das entrevistadas: “O que é dado para travestis? A noite, a escuridão, a promiscuidade. A gente não pode ser professora. Tem hoje eu, que sou motorista. As pessoas precisam enxergar que não é porque ela é travesti que ela não vai ter oportunidade.” (Larissa Wichineski. Entrevista, 2019 *apud* BRITO, 2020, p. 53).

A intencionalidade do autor foi, a partir dos vídeos dessa entrevista, produzir um material audiovisual (documentário) com vistas à formação de professores e a incitação da discussão de gênero nas escolas (BRITO, 2020). Todavia, no documentário disponibilizado pelo mesmo no YouTube, se faz presente somente as

entrevistas³⁵. Sua potência é inegável, visto que ali estão trajetórias impactantes de vida de corpos deslocados com as quais podemos aprender. Muito embora, houve uma significativa ausência, no material, de uma discussão (orientada pelo próprio pesquisador) sobre gênero e sobre o universo das políticas públicas, que pudesse sofisticar e elucidar teoricamente as questões ali debatidas. Principalmente porque há uma falta de conhecimento dessas questões por parte dos próprios professores, como bem criticou o autor, e porque seu objetivo foi o de promover estratégias para o ensino de História.

6.2 ATOS DE IDENTIDADE LGBTQIA+ NOS DESLUGARES NACIONAIS DE DISCUSSÃO

Assim, como as três dissertações aqui apresentadas, o conjunto de textos presentes nos anais dos congressos mapeados também trouxeram uma preocupação com a pouca afinidade entre os estudos de Gênero e o Ensino de História. Para Joice Farias Daniel, em seu texto *A Homossexualidade no Ensino de História: conteúdo de História?*, “de que forma seguir com uma aula sobre Grécia, Roma, Feudalismo, Capitalismo e esquecer do/as meninos/as agredido/as por não portarem o perfil “heteronormativo” ou o “gênero binário” tão reivindicado pela sociedade?” (DANIEL, 2018, p. 83). Na voz da autora, as tensões que vão se estabelecendo no território escolar partem, sobremaneira, pela concepção dos professores de que a sexualidade humana habita num lugar a-histórico.

Essa culpabilização da equipe docente esteve presente, também, na narrativa *Diversidade sexual e de gênero no ensino de História*, de Diego Gomes Souza, na qual o então mestrando do ProfHistória apontou que geralmente, a equipe docente bem como os gestores, tratam essas temáticas transversais como específicas. Ademais, o autor ainda aprofundou sua crítica ao afirmar que essa negligência compactua com a morte dos corpos LGBTQIA+ (SOUZA, 2019). A então pibidiana Amanda Aragão Barreto, em *A Experiência do Teatro do Oprimido: uma abordagem sobre raça, gênero, e sexualidade na Educação Básica*, revestiu sua crítica com os estudos da decolonialidade, trazendo a ideia de que o Ensino de História perpetua as

³⁵ O documentário se chama “Transcidadania do armário” e pode ser acessado pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=GaLNwcfOlbA>

relações de colonialidade/modernidade (BARRETO, 2018). Estes são alguns exemplos reveladores de que, nos textos que abordaram a relação Gênero/Ensino de História, a crítica as ausências e silenciamentos foi quase que unânime.

Efetivamente, como são produções de congressos, elas sintetizaram pesquisas que ocorreram em nível de mestrado/doutorado, relataram ações pedagógicas, trabalharam possibilidades de ensino com a temática em foco. Os trajetos empíricos foram diferentes, contudo, a lógica pós-estruturalista de combate permaneceu: em todos os artigos houve a mesma tônica da virada linguística da década de 1990, mesmo alguns apresentando algumas incongruências lexicais, as quais destacarei. Os temas foram: historicidade da sexualidade; diversidade sexual e a sua realidade na educação; masculinidades e currículo; heteronormatividade no ambiente escolar; identidades de gênero e livro didático. Como essas discussões vieram à público nesses congressos e como dialogam entre si?

Joice Daniel, munida por uma pesquisa de monografia realizada na UFRJ e por um pensamento transviado, buscou tecer comentários sobre a história da sexualidade, assim como relatar uma experiência em sala de aula sobre este tema. Para ela, assim como para os estudos de Guacira Lopes Louro, objetivo central dos estudos de sexualidade precisa centrar na construção da heterossexualidade enquanto norma e que, sua naturalização, tornou essa postura central nas sociedades ocidentais (DANIEL, 2018). Desta forma, o espírito revisionário e a convocatória da autora em que Daniel se baseia – a de desarranjar o que fora naturalizado - ofereceu condições para pesquisadora buscar a historicidade das homossexualidades.

Claramente, quando se trata dessa postura de sexualidade em perspectiva histórica, é de se esperar que os autores partam de um marco zero que, geralmente, trata-se da invenção discursiva da mesma nos auspícios da ciência moderna. Com Daniel (2018) não foi diferente, apesar de suas tentativas de ir além da perspectiva já conhecida. A autora trouxe uma problematização de Luiz Mott acerca da invenção do “homossexualismo”, atribuída, pela Historiografia, à médicos do final do século XIX, como uma classificação patológica. Segundo Daniel, essa perspectiva perpetuada por anos só deu ênfase a uma visão negativa da homossexualidade. Portanto, concordou com Mott, ao afirmar que a invenção do termo foi de responsabilidade do jornalista Karol Maria Kertbeny, em texto de combate à códigos penais que puniam práticas consistidas no “amor do mesmo sexo” (DANIEL, 2018).

A autora não se restringiu a esse marco temporal. Também abordou as práticas pederastas da Grécia Antiga, que em sua visão dizia respeito aos contatos sexuais entre jovens e senhores com pretensão de prepará-los para a vida adulta. Abordou, também, os rituais dos Sambias, grupo étnico da Nova Guiné, que consistiam na prática da ingestão do sêmen dos senhores mais velhos, visto que era considerado símbolo de vida. Desta maneira, a abordagem da historicidade da sexualidade, nos mostra, nas palavras de Daniel (2018), que as diversas nomeações de sexualidades, “são designações que mostram que a sexualidade humana se constitui num mosaico de experiências muito além do modelo heterossexual desejado como único” (DANIEL, 2018, p. 90). E este caráter ficou visível em seu relato sobre uma aula ministrada com este tema:

Iniciamos a aula a partir da problematização da sigla LGBTTTTPQIA+ ao falar de cada uma das supostas identidades sexuais e de gênero que aparecem na sigla passeamos pelas definições de orientação sexual, identidades sexuais e de gêneros. Tentar defini-las foi só uma estratégia para dizer que no campo da sexualidade qualquer tentativa de definição está fadada ao fracasso. (DANIEL, 2018, p. 92)

Se há uma historicidade da sexualidade que corrobora o conceito de performatividade, tão caro aos estudos transviados, as masculinidades também não escapam do caráter fabricado-discursivo. Foi neste sentido que Getúlio Nascentes da Cunha, então professor da UFG, buscou discutir os significados do que é ser homem, sobretudo a partir da temática da paternidade. O autor trouxe a problemática dos primeiros estudos feministas que recusavam os *men's studies*, uma vez que os homens já eram beneficiados pelo sistema de gênero. Sobre isto, Cunha (2015) partiu de autores com Robert Connell, Miguel Vale de Almeida, Dulval Muniz de Albuquerque Jr. e Maria Izilda Souza Matos, para defender que o estudo das masculinidades (posturas performativas nas relações de gênero) serve, sobretudo, para desestabilizar um só tipo de postura hegemônica.

O autor ainda tocou em uma discussão muito recorrente nas teorizações transviadas de que, para ter uma norma impressa em nossos corpos, ou para sermos governados pelas convocatórias do gênero, basta estarmos vivos. O corpo não é uma simples matéria. Evidentemente, as categorias fabricadas “sexo” e “gênero” buscam estabelecer uma falsa fixidez material de nossos corpos, no entanto o que fazemos, é encená-las, ora de forma subversiva, a exemplo dos próprios LGBTQIA+, ora de forma

dócil, isto é, de acordo com a norma. Como nos diz Butler, o corpo é uma realidade material já situada num campo cultural-discursivo, portanto, é um efeito do mesmo (BUTLER, 2002). Assim sendo, é válido destacar que a masculinidade hegemônica, discutida por Cunha (2015), é só mais uma que compõe todo um espectro de posturas masculinizadas. E para além disso: se a fixidez e o natural são duas farsas, “masculinidade” e “feminilidade” não dizem respeito somente à “homens” e “mulheres”, respectivamente. Ou seja, podem ser performatizadas por qualquer corpo.

Evidentemente, a discussão que Cunha (2015) levou para os espaços de discussão da ANPUH revelam um caráter pós-estruturalista de gênero, todavia, em sua proposta para trabalhar este tema em sala de aula, o autor se prendeu a dois clássicos que, de certa forma, ainda estão ligados a perspectiva hegemônica. Assim sendo, seu esforço de combater um regime normativo do gênero perdeu fôlego em sua proposta de ensino. Isso porque, para discutir sobre paternidade no ensino de História, termo diretamente ligado aos estudos das masculinidades, o autor partiu dos exemplos de dois livros: *O Ateneu*, de Raul Pompéia e *Infância*, de Graciliano Ramos. Exemplos estes que, mesmo pelo fato de que as relações familiares retratadas tenham sido permeadas por afetividade (e é justamente sobre a afetividade que a justificativa de Cunha sobrevoa), não escaparam ao padrão hegemônico. E o próprio autor revelou isto:

Nos dois livros estamos diante de famílias ainda com um ranço mais tradicional. Fica clara uma separação de papéis entre o marido/pai e a esposa/mãe. Isso se reflete inicialmente no próprio espaço ocupado. Nos dois textos à mulher cabe antes de mais nada o espaço doméstico, da casa. Mas a postura do pai em relação ao filho, demonstra um início de afetividade, ainda que mascarada por certa distância. (CUNHA, 2015, p. 6)

Assim sendo, penso que uma boa proposta de atividade escolar com vistas ao entendimento das masculinidades mediante os dois exemplos citado pelo autor, bem como de sua base teórica, seria enveredar pelo questionamento de seu “ranço mais tradicional” e pela mostra de outros arranjos de relações. Caso contrário, a proposta recairia no que Amanda Aragão Barreto chamou de “centralidade ocidental no processo de produção do conhecimento” (BARRETO, 2018, p. 704). Em seu texto, a autora relatou no *Perspectivas* uma experiência didática que objetivou recriar, com

os alunos, cenas do *Teatro do oprimido*, em outras perspectivas: a de buscar estratégias de combate as discriminações.

A oficina em foco fora orientada por uma base decolonial e viabilizou a discussão de regimes que ainda excluem os marginalizados. Assim, Barreto (2018) se baseou em autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh para tecer suas críticas sobre a centralidade epistêmica que ainda povoa a organização do currículo escolar. Esta opção pelos autores clássicos do Giro Decolonial se manifestou na forma como Barreto (2018) leu os sujeitos outros: houve uma tônica binária, até então não percebida nos textos anteriores, de opressor-oprimido. E é justamente essa característica que fez a autora se afastar, teoricamente, dos demais analisados aqui, isso porque estes mobilizaram uma lógica além das estruturas que interpreta o termo “oprimido” como incapaz de fraturar certos enquadramentos de poder³⁶.

Da mesma forma, o embasamento teórico permitiu a autora perceber que a modernidade-colonialidade, sobretudo do saber, tem grandes marcas na disciplina histórica. Para ela, se o pensamento decolonial diz respeito a uma multiplicidade de mundos e sujeitos, o ensino de História vem podando essas diferenças culturais. Para autora, somente uma interculturalidade crítica poderá contribuir para uma educação “outra”, pois buscará “questionar padrões e dispositivos que mantêm a desigualdade” sobretudo se ancorada nos movimentos culturais de contra-hegemonia (BARRETO, 2018, p. 707). A crítica aos reflexos da modernidade nos processos educativos também fora feita por Diego Gomes Souza. Segundo ele, as instituições educativas já viam a sexualidade como um dispositivo de vigilância, de controle e intervenção nos corpos, mas enquanto temática, só passou a compor o currículo, de forma incipiente, na atualidade (SOUZA, 2019).

Diferente de Barreto (2018), que defendeu uma atuação intercultural na docência, Souza (2019) apostou na metodologia da transversalidade da questão do gênero, pois para esse, trata-se de uma questão social indispensável para a construção da cidadania. Este modelo, conforme cita o autor, busca superar as divisões disciplinares sem abandonar ou criar uma disciplina, mas, trabalhar com temas que vão além dessas disciplinas. Para o autor, este tratamento numa perspectiva transversal “nos permite, ainda, estabelecer uma relação direta com um

³⁶ Salvo a dissertação de Brito (2020), que, mesmo operando uma episteme transviada, assumiu a tônica da invisibilidade, interpretando os sujeitos como “corpos sem voz” e silenciados.

traço característico do ensino de história, a saber, o contato com as questões suscitadas pelo tempo presente” (SOUZA, 2019, p. 11).

Há mais produções discutidas no SNH 2019, as quais não se fazem presentes em forma de texto completo no site do evento, foram elas: *O ensino de história e as relações de gênero em sala de aula: apontamentos sobre os relatos de experiências do PIBID (2015-2016)*, de Leonara Lacerda Delfino; *Heteronormatividade e estigmatização na cultura escolar do Amapá, de 1988 a 2018*, de Josean Ricardo de Souza e Silva; *Construção de identidades de gênero através da narrativa histórica dos livros didáticos de História: quem é possível ser?*, de Paolla Ungaretti Monteiro e “*Esse guri é daqueles que fala só prá depois poder dizer que falou, ele nem sabe o que quer dizer isso*” *Embates verbais em torno de gênero e sexualidade em aulas de História*, de Fernando Seffner. Todavia, pelos seus resumos, fora possível identificar que estes autores seguiram a mesma linha de raciocínio dos já discutidos aqui. É possível perceber que seus textos objetivaram refletir acerca de possibilidades e dificuldades de inserir a temática gênero no ensino de História. Reflexões que, pela tônica de cada proposta, vieram a público de forma problematizada: de combate a um currículo falocêntrico, branco, heteronormativo.

Todos os textos que aqui pude falar sobre e aprender com, partiram de uma lógica epistêmica de cunho pós-estruturalista, e quando se tratou de conceituar gênero, as autoras mais citadas foram Judith Butler e Joan Scott. E este resultado corrobora com a pesquisa de Marluce Paraíso de que, sobretudo em relação aos temas sensíveis, essas correntes teóricas que recebem o nome de “pós-estruturalistas”, vêm cada vez mais influenciando as pesquisas que se tecem na área da educação. Para a autora, o motivo se dá pelo fato de que vem aparecendo no plano educacional, uma multiplicidade de investigações, de temas abertos, de diferentes linhas, que partem de uma necessidade cada vez maior de superar as visões universalizantes. O seu caráter principal é o de subverter aquilo que já fora naturalizado e consolidado na área da Educação, apontando, então, para uma abertura de sentidos e temáticas de caráter emergente (PARAISO, 2004).

Paraíso também destacou que essas pesquisas se afastam de concepções maniqueístas de ensino, que afirmam metodologias e conteúdos certos ou errados, a não ser que o objetivo de sua proximidade seja o de combate e crítica a essas noções (PARAISO, 2003). O objetivo, portanto, da pesquisa que mobiliza correntes pós-

estruturalistas na educação é o de questionar conhecimentos, sujeitos e políticas da Educação. Se Marlucy Paraíso apresentou suas considerações finais sobre a realidade de outro tempo, sobretudo em decorrência da virada linguista, o caráter dessas produções ainda permanece.

Isto ficou evidente nas propostas, dos textos aqui citados, de ensinar História com os materiais didáticos elaborados pelos autores; nas empirias de suas pesquisas que perpassaram por relatos de experiências vividas em sala de aula e por pessoas trans (!), fotografias de arranjos familiares, grupos focais, vídeos de temática LGBTQIA+, políticas públicas, dentre outras. Isso porque, foram e são pesquisas que, nos ditos de Paraíso, “têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na Educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado³⁷” (PARAÍSO, 2004, p. 287).

E foi neste jogo do armário, do claro-escuro, do significar e fazer aparecer o que outrora ainda não se mostrava, nem estava significado, que as pesquisas sobre identidades de gênero e sexualidade se constituíram no campo de Clio-Ensino. Neste sentido, ficou evidente que todas se conectaram por outro nó: primeiramente, por partirem de uma realidade de violências motivadas por LGBTQfobia, e, ao mesmo tempo, por mostrarem que são questões incipientes no currículo de História e, também, nas pesquisas do campo.

Sobre isso, Luís Fernando Cerri e Angela Ferreira já haviam apontado, em 2005, que gênero era uma temática secundária (CERRI, FERREIRA, 2005). Cristiani Baretta da Silva, em 2007, afirmou que as relações de gênero no ensino de História eram apêndices de um currículo tradicional ou convencional (SILVA, 2007). Ilka Miglio de Mesquita, tanto em tese defendida em 2008, como no livro fruto desta tese, mostrou que Clio-Ensino está em construção e segue em novas formatações, com novas temáticas e aproximações com outros campos (MESQUITA, 2008; 2017). Neste sentido, em chave de análise, se a relação fronteira do campo do Ensino de História e dos estudos de gênero (permeada por uma ordem pós-estruturalista de pensamento) se revela, nesta pesquisa, como emergente, concomitantemente, seu

³⁷ É claro que em alguns casos, principalmente no tocante aos léxicos, as bases epistêmicas se confundem, pois, como já fora explicitado, ainda caíram e caem numa tônica dualista, binária, maniqueísta e, até mesmo, vitimista-fatalista, mesmo que a lógica teórica optada tenha sido pós-estruturalista.

encontro se mostra potente e apresenta boas possibilidades de resistência e decolonização dos saberes.

7 CLIO-ENSINO EM METAMORFOSE

O movimento, agora, é o de concluir, por hora, uma trajetória de busca. Um objeto fora definido e sua escolha foi permeada por razões identitárias que partiram de um lugar de comprometimento com vidas abjetas. Se justo a mim me coube ser eu nesta narrativa, justo a mim também me cabe arrematar uma pesquisa acerca de um campo aberto e ainda em construção. E isto é um desafio, haja vista que o Ensino de História é vasto e que o tempo de 2 anos de mestrado e os meses de quarentena em decorrência da COVID-19 não me permitiram ir além do que fora feito. Perguntas ainda ficarão sem respostas, reflexões suscitadas ficarão em aberto para futuras pesquisas, mas esta investigação fora efetivada e, a seguir, apresento-vos algumas considerações acerca de seu percurso.

De antemão, tive três pretensões: partir do Decolonial Transviado para entender a categoria “gênero” e o conceito de Identidade; por meio do esboço de um mapa, identificar algumas linhas que atravessam o campo da História-Ensino e mostram a realidade de sua relação com o campo do Gênero; perceber o caráter das discussões sobre identidades de gênero e sexualidade LGBTQIA+. Ao compor esta narrativa, já estava imerso no projeto político de vida da decolonialidade. Falo projeto político uma vez que suas questões vão para além de uma teoria comprometida com o sul-global, trata-se, sobretudo, de uma prática que produz sentidos de vida e fratura lógicas excludentes e discriminatórias da raça, do gênero, da sexualidade. Não escolhi, portanto, a episteme Decolonial, ela já povoava o meu corpo e o olhar que se fez presente nesta narrativa foi reflexo do que sou, do que acredito e da prática pedagógica com a qual sou comprometido: a de desescravizar as mentes.

Por outro lado, as teorizações Transviadas me foram apresentadas já no percurso do mestrado. Efetivamente, também se constituiu enquanto um projeto político que, mesmo alguns autores afirmando sua nacionalidade americana sob o nome de “*Queer Theory*”, suas práticas de combate aos enquadramentos heteronormativos de poder já se faziam presentes em outros espaços e outros tempos. Foi no desenvolvimento desta pesquisa que a teoria Transviada viajou e se uniu à teoria Decolonial para que eu pudesse entender e escrever uma narrativa sobre, nos ditos de Bhabha, um entre-lugar: o espaço escasso, porém potente, que representa a fronteira entre o campo do Ensino de História e os estudos de Gênero.

Como fruto desta união, emergiu a necessidade de trazer para esta narrativa uma discussão teórica e isso se deu por alguns motivos. Primeiro, para mostrar-lhes qual o meu entendimento, enquanto autor, acerca de questões centrais nesta investigação relacionadas à (de)colonialidade do gênero, sexualidade, corpo, sexo e identidade. Segundo, porque se tratou de uma investigação, em nível de mestrado, sobre historiografia da História-Ensino com foco em uma questão sensível que é emergente. Terceiro, porque há no plano teórico transviado posturas que buscam romper com o conceito de Identidade, o qual eu decidi não abandonar, fazendo-se, pois, necessário, argumentar em favor de um pensamento identitário transviado.

Mas como pensarmos “*queer*” as identidades, tal como afirmou Guacira Lopes Louro? Primeiro de tudo, considerarmos as críticas que os autores elaboraram a este conceito, pois, de fato, são pertinentes. Apresentei algumas delas no sentido de mostrar um ponto em comum: que o seu foco estava e ainda está centrado em noções engessadas, que operam a identidade enquanto mais um enquadramento normativo. O conjunto de autores trabalhados - como Michel Foucault, Maria Rita de Assis César, Leandro Colling – possibilitou-me entender os limites das estratégias de movimentos sociais, sobretudo no que se refere à obtenção de direitos, e a concluir que, não se trata de romper com a identidade, mas, de repensá-la, bem como seus modos de operação no seio das mobilizações sociais.

Apresentei a afirmativa de Leandro Colling de que há nos ativismos transviados uma postura hiperidentitária, e que a postura de rompimento é fruto de concepções equivocadas acerca das críticas elaboradas ao conceito de Identidade. Desta forma, é válido pontuar: este projeto político e teórico não é homogêneo e dentro dele há tensões e princípios que se destoam; abandonar o conceito de Identidade porque parte dos autores assumem uma “postura de rompimento”, significaria me prender a um léxico proibitivo de poder, que diz “não”, ao invés de ver potência na união entre os estudos identitários e a episteme transviada.

Desta forma, o optado foi, a partir dessas discussões, bem como dos apontamentos de Homi Bhabha, entender as identidades a partir das diferenças e não da mesmidade. Parti de Foucault para mostrar que, diferente da perspectiva iluminista, devemos pensar este conceito enquanto um modo criativo de vida ao invés de reduzi-lo a um enquadramento normativo ou um mero conceito. O entre-lugar, conforme foi apresentado, é ilimitado e é nele que emergem as diferenças culturais,

os sujeitos do gênero, da sexualidade, da raça, aqueles que assustam e desafiam os regimes normativos engessados que realmente precisam ser questionados. Reafirmo o discurso de Lohana Berkins: identidade não é uma questão meramente teórica, é como somos e se impomos num meio social marcadamente desigual.

Quanto ao gênero, apresentei este enquanto um conceito aberto, entendido, por Judith Butler, como um mecanismo discursivo-cultural que produz noções de masculinidades e feminilidades, normas regulatórias e ações que interpelam os corpos a serem sujeitos. Essa visão não só permitiu o afastamento de binarismos e determinismos que interpretam o gênero como pré-discursivo, ou seja, algo pré-determinado pelo sexo, como também tornou possível vê-lo como produtor do próprio sexo, sendo este uma categoria normativa de caráter performativo. Se Louro nos convocou a desacreditar em tudo que é natural e olhar para o campo discursivo, Maria Lugones o fez numa perspectiva decolonial.

Foi apresentado que a colonialidade do gênero se refere a uma hegemonia epistêmica que regula o nosso pensamento e ações em relação a essas questões na América Latina. Seu princípio é o de que o sistema racista, binário, machista e homo-lesbo-transfóbico que temos em relação ao universo gênero-corpo-sexo-sexualidade, foi uma imposição colonial. Desta feita, trata-se de uma matriz de pensamento que atua para negar a existência (física e epistêmica) dos sujeitos outros, que habitam nas margens e emergem do entre-lugar. E como decolonizar o gênero em nossas vivências? Antes de tudo, resistindo ao nosso próprio hábito de silenciá-los. Assim sendo, tem, Clio-Ensino, silenciado esses sujeitos?

Esta investigação se enveredou por 5 espaços de discussão: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, as reuniões nacionais da ANPEd, os Simpósios Nacionais da ANPUH e o mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória. As reuniões da ANPEd foram as únicas que não apresentaram produções consistidas na relação com o Ensino de História, todavia, o mapeamento mostrou como o gênero vem se consolidando neste espaço, bem como apontou indícios do motivo dessas ausências.

Considerando o recorte temporal definido (2013-2020), foram identificadas 104³⁸ e selecionadas 94 produções que se propuseram a discutir Gênero e História-

³⁸ Das 11 dissertações sobre gênero identificadas no ProfHistória, somente as 3 que tocaram na temática das identidades LGBTQIA+ foram selecionadas para compor o mapeamento.

Ensino. Efetivamente é um número pequeno se considerarmos, por exemplo, que apenas uma edição do *Perspectivas* comporta, mais ou menos, 200 textos. Além de que, nesses espaços, é quase nula a presença de mesas-redondas, conferências e outras atividades que toquem na temática em tela.

Outro ponto a se considerar é a hegemonia da categoria “mulher”, isso se mostrou nas 43 das 94 produções selecionadas, enquanto as identidades LGBTQIA+ só foram discutidas por 15 produções³⁹. Todavia, considero problemático afirmar que o campo de Clio-Ensino tem silenciado esses sujeitos que fogem dos padrões das lógicas colonialistas. Porque, de certa maneira, tivemos produções, tivemos pesquisas, tivemos diálogos e tensões, por mais escassos que sejam, e que estes já representam um fecho de luz que ilumina as questões de gênero no campo. Desta forma, considero que essas questões são de caráter emergente e que se mostram a partir de diversas superfícies temáticas.

A pretensão que me guiou na análise dos textos em *stricto*, isto é, apenas das produções que se referiram ao objeto desta pesquisa, foi a de trazer para esta discussão suas composições e conexões. Ou seja, o objetivo foi o de partir dos seus problemas, dos seus temas e teorias para construir uma seção que nos possibilitasse, autor e leitor, uma compreensão do que está aparecendo no campo de Clio-Ensino quando se trata de identidades LGBTQIA+, e, claro, aprender com esses produtos. A base epistêmica pós-estruturalista das produções aqui analisadas me permitiu dialogar essas produções com os referenciais desta pesquisa, um vez que Judith Butler, Joan Scott e até mesmo alguns clássicos do Giro Decolonial povoaram esses textos aqui discutidos. Além disso, possibilitou-me tecer críticas com mais tranquilidade a algumas tônicas que, em minha visão, vão além de um simples problema teórico.

Eve Sedgwick foi certa em sua afirmativa de que não há ninguém que esteja efetivamente fora do armário em suas vivências. E isto não só se aplica a um indivíduo que apresenta uma identidade de gênero e sexualidade de fronteira, aplica-se, também, a instituições e outros coletivos, a epistemes e campos de cientificidade. A convocatória que deu nome a esta narrativa, “Sai do armário, Clio-Ensino!”, é tão

³⁹ Abro um parêntesis para ressaltar que, nesses espaços, é perceptível uma quantidade significativa, mais que a de gênero, de atividades e produções sobre relações étnico-raciais e aqui já deixo em aberto a possibilidade de uma outra pesquisa de mapeamento que verse por este tema.

complexa quanto as explicações butlerianas de que não existe um performer antes de seu ato, mas, que é produzido durante este ato. Clio-Ensino já está consolidada enquanto campo de pesquisa? Há quem diga que sim. No entanto, é um campo ainda em construção. A sua identidade não poderá ser desvendada e entendida plenamente nos arremates finais de uma dissertação ou tese. Contudo, há algumas considerações.

Clio-Ensino é caleidoscópica, é multifacetada e atravessada por diversas linhas, que a compõem. Ela se faz e refaz, muda, desmuda, estabelece e rompe relações. Algumas vezes, se mostra disposta e receptiva a outros campos, já em outras, está cansada, deitada em seu leito confortável, optando por seguir a tradição do “muito mais do mesmo”. Sua cor? Ninguém sabe com exatidão. Haverá momentos em que, ao lançarmos o olhar, enxergaremos um corpo extremamente etnocêntrico, como o retratado no quadro barroco do francês Pierre Mignard; haverá momentos, por mais que raros, em que iremos questionar esta origem, pois o seu corpo será preto e latino-americano. Sua sexualidade? Talvez nem a “pan” consiga representá-la. Identidade de gênero? De preferência cis. Mas, às vezes trans.

Sua arte é tão complexa quanto uma pintura surrealista. Quanto ao seu gosto musical, não se sabe ao certo, mas suponho que ela tenha ouvido repetidas vezes Raul Seixas, sendo governada pelos seus versos. Clio-Ensino é, de fato, uma metamorfose ambulante. Nem ela mesmo sabe quem é. Se hoje é uma estrela que clareia o armário, no outro dia se apaga, deixando-o em escuridão. Portanto, não há como eu colocar na minha ficha de pesquisa que Clio-Ensino habita fora ou dentro deste armário. Certamente seria um equívoco. Contudo, esta pesquisa revelou que a porta se mantém entreaberta. Cabe a nós, professores e pesquisadores do Ensino de História escancararmos esta porta e darmos vazão aos modos outros de ser-saber, pois, assim como afirmou Maria Lugones, são estes modos que tem persistido em oposição à colonialidade.

FONTES

ALMEIDA, Ítalo Jonatas Alves. Sem “caô” e sem pudor: gênero como categoria de análise no ensino de história. In: Anais do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; Encontro Internacional do Ensino de História: questões socialmente vivas e o Ensino de História [recurso eletrônico] / Organização de Cláudia Spag Ricci; Lana Mara Castro Siman; colaboração de: Renan Cerqueira. Belo Horizonte: Centro Pedagógico/UFMG, 2015.

Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd: *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular*. Desafios para as Políticas Educacionais. Goiânia: UFG, 2013. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/181-trabalhos-gt23-genero-sexualidade-e-educacao>. Acesso em: 31 jul. de 2020.

Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd: *Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis: UFSC, 2015. ISSN: 2447-2808..Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>. Acesso em: 01 ago. de 2020.

Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd: *Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*. São Luís: UFMA, 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao>. Acesso em: 03 ago. de 2020.

Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd: *Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências*. Niterói: UFF, 2019. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 03 ago. de 2020.

Anais do 30º Simpósio Nacional de História: *História e o futuro da educação no Brasil* / organização de Márcio Ananias Ferreira Vilela. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH, 2019. ISBN: 978-85-98711-21-8. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 09 set. de 2020.

Anais do Anais do X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: *Políticas e Práticas no Ensino de História* [recurso eletrônico] / Organização de Ilka Miglio de Mesquita... [et al.]. Aracaju: Editora Diário Oficial, 2013.

Anais do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; Encontro Internacional do Ensino de História: *Questões socialmente vivas e o Ensino de História* [recurso eletrônico] / Organização de Cláudia Spag Ricci; Lana Mara Castro Siman; colaboração de: Renan Cerqueira. Belo Horizonte: Centro Pedagógico/UFMG, 2015.

Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; Encontro Internacional do Ensino de História: *“Da pequena para a grande roda”*: encontro de saberes e poderes no Ensino de História [recurso eletrônico] / Organização de Alessandra Gasparotto e Carla Beatriz Meinerz. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 2018.

Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: *Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento* [recurso eletrônico] / Organização de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ; ABEH, 2018.

Anais do XXIX Simpósio Nacional de História: *Contra os preconceitos: História e Democracia* / Organização de Lucília de Almeida Neves Delgado. Brasília: Associação Nacional de História – ANPUH, 2017. Disponível em <https://www.snh2017.anpuh.org/>. Acesso em 09 set. de 2020.

Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: *Conhecimento histórico e diálogo social* / Organização de Margarida Maria Dias de Oliveira... [et al.]. Natal: Associação Nacional de História – ANPUH, 2013. ISBN: 978-85-98711-14-0. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/site/capa>. Acesso em: 09 set. de 2020.

Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História: *Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios* / Organização de Rodrigo Patto Sá Motta e Tania Regina de Luca. Florianópolis: Associação Nacional de História – ANPUH, 2015. ISBN: 978-85-98711-14-0. Disponível em: http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869. Acesso em: 09 set. de 2020.

BARRETO, Amanda Aragão. A Experiência do Teatro do Oprimido: uma abordagem sobre raça, gênero, e sexualidade na Educação Básica. In: Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; Encontro Internacional do Ensino de História: “*Da pequena para a grande roda*”: encontro de saberes e poderes no Ensino de História [recurso eletrônico] / Organização de Alessandra Gasparotto e Carla Beatriz Meinerz. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 2018. Acesso em: 10 jan. de 2021.

BRITO, Paulo Henrique. *Transcidadania no armário: da invisibilidade dos sujeitos históricos à construção de direitos de alunos e alunas trans em escolas públicas*. (Dissertação de mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - UNESPAR. Paraná, 2020, 80 p.

CORREIA, Ester Cândida. *Análise dos conceitos de História na narrativa do canal virtual LGBT Põe na Roda*. (Dissertação de mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - UFMT. Cuiabá, 2018, 112 p.

CUNHA, Getúlio Nascentes. Ensinando a ser homem: a contribuição do ensino de História. In: Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História: *Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios* / Organização de Rodrigo Patto Sá Motta e Tania Regina de Luca. Florianópolis: Associação Nacional de História – ANPUH, 2015. ISBN: 978-85-98711-14-0. Disponível em: http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869. Acesso em: 10 jan. de 2020.

DANIEL, Joice Farias. A Homossexualidade no Ensino de História: conteúdo de História?. In: Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; Encontro Internacional do Ensino de História: “*Da pequena para a grande roda*”:

encontro de saberes e poderes no Ensino de História [recurso eletrônico] / Organização de Alessandra Gasparotto e Carla Beatriz Meinerz. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 2018. Acesso em: 10 jan. de 2021.

Estatuto da ANPEd, 2012. Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_com_registro.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

Estatuto da Nova ABEH, 2019. Disponível em: <https://xiienpeh2019.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Estatuto-Social-da-ABEH.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020. Gravação “ESCOLA SEM PARTIDO, 11 DE NOV. DE 2019”, Cuiabá, 2019 (52m06s).

Gravação “PARA ALÉM DA HISTÓRIA ÚNICA...”, Cuiabá, 2019.

SCHNEIDER, Gabriela. Gênero no ensino de História - abordagens curriculares e propostas de trabalho. In: Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História; Encontro Internacional do Ensino de História: “*Da pequena para a grande roda*”: encontro de saberes e poderes no Ensino de História [recurso eletrônico] / Organização de Alessandra Gasparotto e Carla Beatriz Meinerz. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 2018.

SILVA, Breno Bersot. *Flashes de famílias: relações de gênero no Brasil através de fotografias (séculos XX e XXI)*. (Dissertação de mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - UFF. Niterói, 2016, 227 p.

SOUZA, Diego Gomes. Diversidade sexual e de gênero no ensino de história. In: Anais do 30º Simpósio Nacional de História: *História e o futuro da educação no Brasil* / organização de Márcio Ananias Ferreira Vilela. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH, 2019. ISBN: 978-85-98711-21-8. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 10 jan. de 2021.

VELASCO, C., CAESAR, G., REIS T. *Cai o nº de mulheres vítimas de homicídio, mas registros de feminicídio crescem no Brasil*. G1, São Paulo, 8 de mar. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/cai-o-no-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-mas-registros-de-femicidio-crescem-no-brasil.ghtml>. Acesso em: jan. 2021

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, Berenice. Apresentação. In: COLLING, Leandro. *Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 13-19.
- BENTO, Berenice. *Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação*. Cadernos Pagu [online], 2018, n. 53, e185305. Epub 11-Jun-2018. ISSN 0104-8333. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530005>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- BERKINS, L. Los existenciaros trans. In: FERNÁNDEZ, A. M.; PERES, W. S. *La diferencia desquiciada: géneros y diversidades sexuales*. Buenos Aires: Biblos, 2013, p. 91-96.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORGES, Lenise Santana. Feminismos, teoria queer e psicologia social crítica: (re)contando histórias.... Belo Horizonte: v. 26, n. 2, p. 280-289, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. de 2021.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In.: *Ensino de história: desafios contemporâneos*. (org). Vera Lucia Maciel Barroso. (et al.) Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
- CERRI, Luis Fernando. *O ensino de História como objeto de pesquisa e de ação educativa: a atualidade de uma Associação Brasileira de Ensino de História*. Disponível em: <https://hmagazine.com.br/o-ensino-de-historia-como-objeto-de-pesquisa-e-de-acao-educativa-a-atualidade-de-uma-associação-brasileira-de-ensino-de-historia/>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A crítica da identidade nos movimentos feminista, LGBT: Michel Foucault e as ressonâncias na Educação. *Revista Teoria e Prática da Educação*: v. 17, n. 2. Maringá: UEM, 2014. p. 97-104.

COLLING, L. Apresentação – políticas para um Brasil além de Stonewall. In: COLLING, L. (Org.). *Stonewall+40 mais o que no Brasil?* Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 07-19.

COLLING, L. *Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer*. Salvador: EDUFBA, 2015.

FERREIRA, Marcia Ondina Vieira. O campo do gênero na Anped: hipóteses em construção. In: ANAIS DA REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3512.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Tradução de Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade, V.1: A vontade de saber*. Graal ed. Rio de Janeiro: 1988

FOUCAULT, Michel. Sexo, poder e identidade. Michel Foucault, an Interview: Sex, Power and the Politics of Identity. *The Advocate*, n. 400, 1984, pp. 26-30 e 58. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://michelfoucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/sexo.pdf>. Acesso em: 15.02.2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: 2000, p. 4-23.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a Educação. *Revista de Estudos Feministas*: 2001, vol.9, n.2, p. 541-553.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUGONES, Maria. Heterosexuality and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia* vol.22, n.1. 2007, p. 186-209.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. *Revista de Estudos Feministas*: v. 22, n. 3, 2014, p. 935-952.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>.

LUGONES, Maria. Subjetividade esclava, colonialidade de gênero, marginalidad y opresiones múltiples. In: Serie Foros 2 (Org.). *Pensando los feminismos en Bolivia*. La Paz: Serie Foros, 2012, p. 129-140.

MACRAE, E. A construção da igualdade: a identidade sexual e a política no Brasil da abertura. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

MACRAE, E. Os respeitáveis militantes e as bichas loucas. In: EULÁLIO, A. (Org.). *Caminhos cruzados: linguagem, antropologia, ciências naturais*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 99-111.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 2008, 263 p.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Urdidura e trama: de memórias do ensino de história*. Aracaju: EDUNIT, 2017.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

ALMEIDA, Mirianne Santos. *Entre gritos e silêncios: ecos de uma pedagogia de (re)existência com meninas quilombolas*. (Tese de Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes. Aracaju, 2019, 165p.

MISKOLCI, Richard . *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*: v. 13, n° 25/26, p. 143-162, 1993.

OLIVEIRA, Valeria Maria Santana. *Memória/ identidade Xokó: práticas educativas e reinvenção das tradições*. (Tese de Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes. Aracaju, 2018, 258p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 11-14.

PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? *Revista Acadêmica Periódicus*, v. 1, n. 1, 2014, pp. 68-91.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Contemporânea*, v. 5, n. 2, 2015, p. 411-437.

PRADO, M. A. M. & MACHADO, F. V. Preconceito contra homossexualidades: hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2ª ed., 2008.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 28, Dossiê Sexualidades Disparatadas, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

SEFFNER, F. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, M.P.; PEREIRA, N.M. (Org.) *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Ed. Evangraf, 2013.

SEFFNER, F.; DUARTE, G. E quando não há muito mais o que guardar no armário? Homossexualidades e processos de envelhecimento. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 9, n. 13, 18 jun. 2016.

SEFFNER, F.; PEREIRA, Nilson M. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*: v. 7, nº 13, 2018, p. 14-33.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WITTIG, Monique. *O pensamento hétero*. EUA: 1980. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/266100494/Wittig-Monique-O-Pensamento-Hetero-pdf>. Acesso em: jun. 2020.