

GÊNERO, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GENDER, SEXUALITY AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN HISTORY TEACHING: IN EXPERIENCE REPORT

Marta Gouveia de Oliveira Rovai¹
<https://orcid.org/0000-0003-0769-0748>

Lívia Nascimento Monteiro²
<https://orcid.org/0000-0003-4113-6521>

Resumo:

O objetivo deste texto é apresentar um relato de uma experiência realizada em meados de 2020 e início de 2021, no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Com a pandemia da covid-19 e o ensino remoto nas universidades públicas, construímos coletivamente com os e as discentes do curso um Grupo de Trabalho intitulado *Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no ensino de História*. O resultado final foi a produção (e em breve publicação) de um caderno didático sobre a temática voltado para o ensino de História na educação básica. Além do relato dessa experiência, debateremos sobre currículos, ensino de História, História Pública e a inclusão das temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais como centrais para a formação docente e a promoção de uma educação crítica e emancipadora nos cursos de Licenciatura em História.

Palavras-chave: experiência; ensino; pandemia; gênero e sexualidade; relações étnico-raciais.

Abstract:

The objective of this text is to present an experience report, conducted in mid-2021 and early 2021, in the Licentiate Degree in History at public university. With the covid-19 pandemi can remote teaching in public universities, we collectively buil twith the course students a Working Group entitled *Gender, sexuality, and ethnic-racial relations in the teaching of History*. The result was the production (and soon publication) of a didactic notebook on the subject an imedat basic education. In addition to the report of this experience, we will debate about curricula, teaching History, Public History and The Inclusion of The Themes of Gender, sexuality, and ethnic-racial relations as central to teacher education and the promotion of critical and emancipatory education in Licentiate ship Courses in History.

Keywords: experience; teaching; pandemic; genderandsexuality; ethnic-racial relations.

¹ Professora Adjunta na Universidade Federa de Alfenas (UNIFAL-MG), Alfenas/MG, Brasil.

² Professora Adjunta na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Alfenas/MG, Brasil.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um relato de experiência com o ensino e com a formação de professore(a)s na Licenciatura, no segundo semestre de 2020 e início de 2021. Em agosto do ano passado, em plena pandemia da covid-19, com as aulas presenciais suspensas na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), o curso de História decidiu pela criação de Grupos de Trabalhos (GTs) em substituição às disciplinas regulares, durante o semestre. Em contexto de isolamento e de incertezas, o corpo docente decidiu que esses grupos seriam organizados a partir dos temas de interesses do(a)s discentes, mantendo as aulas com atividades remotas, síncronas e assíncronas e a formação de qualidade naquele momento de tanta instabilidade que vivenciamos.

O questionário de consulta, organizado pela coordenação em conjunto com o Centro Acadêmico, continha mais de quarenta temáticas, demonstrando uma pluralidade de demandas para o estudo de histórias que não estavam mais condicionadas por divisões canônicas e quadripartites, marcas de uma História colonizada. Não foi nosso espanto, portanto, quando vimos que *Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no ensino de História* figurou no topo da lista como uma das mais procuradas pelos discentes dos diferentes períodos do curso. Além deste GT, mais sete grupos de trabalhos foram criados, com algumas junções de temas próximos e que tinham perspectivas alinhadas – como foi o de ensino de história dos africanos e indígenas no Brasil, priorizando outras epistemologias.

O GT *Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no ensino de História*, denominado GT 2, ficou sob nossa responsabilidade, com o desafio de se problematizar os silenciamentos e normatizações produzidos pelo predomínio de uma historiografia e de um ensino com modelos e regimes de verdade sobre os corpos e papéis construídos e impostos pela sociedade cisheteronormativa, patriarcal e branca (também lineares e eurocentrados). Partimos de uma postura de ensino preocupada com a descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas, como defende Nilma Lima Gomes (2012), questionando categorias patologizantes, dicotômicas e biologizantes de raça, sexualidade e gênero, muitas vezes tratadas nas narrativas historiográficas e em livros didáticos como universais e hegemônicas, ocultando diferentes experiências ao longo da história.

A primeira reunião síncrona já evidenciou as potencialidades, os desafios e a necessidade central de um momento como o que vivemos para debater sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais dentro do curso de História e pensar o papel da universidade em sua relação com as demandas sociais e identitárias. Ao todo, 25 discentes acompanharam semanalmente os encontros síncronos e desenvolveram muitas atividades, orientadas pelo debate teórico-conceitual, mas também pela troca de experiências, com a finalidade de refletir e elaborar práticas pedagógicas voltadas às relações entre ensino de História na escola e História Pública. Esta última é aqui entendida de diversas formas, mas em relação ao ensino, é compreendida por nós como um processo em que o(a) professor(a) procura engajar seus alunos, alunas e alunes, por meio de um processo crítico e participativo quanto ao acesso, reelaboração e divulgação da ciência histórica, aberta à troca de experiências e saberes não acadêmicos. Ela pressupõe, para isso, os usos dos mais diversos recursos tecnológicos e metodológicos e a concepção do(a)s aluno(a)s sobre o mundo.

Nessa primeira reunião, solicitamos que todo(a)s o(a)s discentes expusessem o motivo de escolha e interesse pelo GT, para elaborarmos, coletivamente, as perspectivas e caminhos para

nosso trabalho. Na perspectiva da História Pública, entendemos que o(a) professor(a) assume o papel de mediador(a), provocador(a) de seu(ua)s aluno(a)s, entendendo-o(a)s como público ativo, plural e produtor de saberes, e não como mero receptáculo de informações a serem transpostas da Academia para a escola (PENNA; SILVA, 2016). Compreendemos que os temas de interesse, sejam na pesquisa ou no ensino, nem sempre nascem de debates puramente acadêmicos, mas devem se voltar ao diálogo atento com a comunidade, percebendo a riqueza de fontes, arquivos, reivindicações, conflitos, patrimônios, instituições e sujeito(a)s que estão no entorno e que também estão presentes na própria escola e universidade.

Assim, muito(a)s aluno(a)s procuraram contribuir com preocupações que diziam respeito à sua comunidade, às suas identidades, às novas tecnologias e, enfim, à diversidade de existências à sua volta que durante muitos anos foi (e em parte, continua sendo) apagada de currículos e livros. Questões como a história das mulheres, gênero, sexualidade, racismo, masculinidades, feminismos, população LGBTQIA+, sexismo e cisheteronormatividade permearam sugestões de fontes e recursos didáticos na sala de aula. A partir delas, escolhemos os textos teóricos para debate nos encontros síncronos e planejamos o encaminhamento das atividades.

Por meio deste texto, procuramos apresentar as discussões e as produções que permearam o processo, os questionamentos, assim como o produto final que corresponde à concepção de uma história pública voltada ao ensino de História, aos usos de tecnologias midiáticas e digitais como meio de acesso e de difusão científica, ancorada na ideia de autoria e autoridade compartilhada de Michael Frish, que pressupõe o diálogo:

Não entendo por diálogo como um discurso homogeneizado no qual todos os benefícios são os mesmos, ou no qual ninguém pode jamais reivindicar uma vantagem. Entendo-o como um diálogo *real*, no qual fontes e bases de autoridade diferentes têm reivindicações distintas e particulares, que podem competir, ser comparadas, avaliadas e relacionadas por meio daqueles encontros importantes que o cenário da história pública pode apoiar e estimular. (FRISH, 2016, p. 60).

Portanto, nossa intenção é compartilhar a *expertise* e a experiência, como afirma Frish, criando a oportunidade de trabalharmos junto(a)s em torno de novos entendimentos sobre o passado, em sua relação com o presente e as projeções de futuro. Podemos afirmar desde já que o trabalho desenvolvido representou uma dimensão tão viva e rica, em consonância com as perspectivas teóricas da formação docente que, apesar das dificuldades pelas distâncias dadas pela pandemia e pelas ausências físicas, foi possível recriarmos nossas práticas, atribuindo sentidos ao uso do remoto nas aulas de História. Sabemos que nada substitui a potência dos encontros presenciais, mas esperamos que nosso trabalho, na forma virtual, possa contribuir para nos reinventarmos nos cursos de Licenciatura – transformando nossos currículos e práticas – e também em nossas ações nas escolas do Ensino Básico, pensando um ensino que inclua, necessariamente, a história de todos, todas e todes.

PENSANDO O CURRÍCULO EUROCÊNTRICO E CISHETERONORMATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE

De maneira geral, observando os documentos curriculares dos cursos de História da maioria das Universidades no Brasil, é possível constatar que a história quadripartite, patriarcal, cisheteronormativa, eurocêntrica, branca e colonial ainda persiste nos programas da maioria das

disciplinas, nos eixos teóricos e nas práticas docentes. Mesmo após quase vinte anos de promulgação da lei nº 10.639/2003, ampliada em 2008 com a lei nº 11.645, que tornou obrigatório o ensino de história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas escolas do país – e por isso, forçou, especialmente, nas Universidades a criação das disciplinas que trabalhassem as temáticas – ainda podemos constatar os nichos nos currículos e na personificação daquelas poucas e únicas disciplinas – ou docentes – que trabalhem/lecionem sobre relações étnico-raciais. Especialmente parâmetro e sexualidade não há uma política de ensino. Pelo contrário, notamos a ausência delas de forma deliberada nos documentos educacionais e na maioria dos currículos.

Não consideramos a criação de mais uma disciplina que dê conta das temáticas, mas questionamos que a ausência considerável desse debate na formação docente, na maioria das Universidades, é um problema que se liga às muitas faces do que encontramos na sociedade brasileira, constituída sob a base do patriarcalismo, das violências e conservadorismos. Podemos mencionar a urgência de que estes temas sejam tratados, de forma transversal, em todos os cursos acadêmicos, uma vez que os exercícios de opressão e estigmatização estão presentes cotidianamente nas relações pedagógicas e burocráticas, na falta de políticas de acesso e permanência a pessoas travestis e trans, por exemplo, na maioria das universidades, por meio da oferta de cotas, de bolsas e de medidas de reconhecimento dos nomes sociais. Ou ainda, é necessário que docentes e discentes reflitam, de forma científica e humanizada, sobre a naturalização de hierarquias, preconceito e discriminação que permeiam a instituição, com efeitos nocivos na formação de profissionais em todas as áreas.

Poderíamos apontar vários projetos de extensão e grupos de pesquisa e estudos em universidades brasileiras, dedicados aos Direitos Humanos, aos estudos Queer, à equidade de gênero, ao combate ao racismo e à história africana e afro-brasileira, numa tentativa de se posicionar quanto à criação de conhecimentos, reconhecimento de epistemologias e de relações mais plurais. Contudo, observamos um descompasso em documentos oficiais para o ensino básico; um movimento contrário, de caráter reacionário e moralista, fruto de ações de segmentos misóginos, lgbtfóbicos e racistas, que pretendem ignorar e secundarizar essas demandas na educação.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, documento homologado em 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, os termos gênero, sexualidade e educação sexual foram suprimidos da última versão publicada, atendendo a uma demanda de setores conservadores sob a alegação do que chamam de “ideologia de gênero”, uma suposta doutrinação realizada por professor(a)s sobre as subjetividades de aluno(a)s³, o que significou ainda mais retrocesso para a liberdade de ensino e para o reconhecimento de uma história diversa.

Antes da BNCC, é válido apontar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1996, a inclusão das temáticas sobre gênero, em especial, das sexualidades (e educação sexual) estavam como temas transversais, em consonância com debates que ocorriam e eram trazidos pelos

³ Esta pressão vem de grupos cristãos fundamentalistas, principalmente aqueles ligados ao Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 pelo procurador Miguel Nagib, com a finalidade de vigiar, restringir, denunciar e punir docentes que trouxessem, entre outros temas, as questões de gênero e sexualidade para o debate educacional. O Movimento deu origem ao Projeto de Lei (PL) 7.180/14, que previa a “mordaza” nas escolas e universidades, mas foi arquivado em 2018.

movimentos sociais, como os feminismos e LGBTQIA+. No Parecer emitido pelo Ministério da Educação, em 2012, em relação ao Ensino Médio, era possível ler:

o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2012).

Porém, essas proposições sofreram mudanças nos últimos anos, principalmente com o reacionarismo de partidos e instituições ligadas ao Estado brasileiro, em nome de uma educação moralizadora e de elite, contrária à visibilização de identidades, histórias e orientações de indivíduos ou coletivos considerados dissidentes. Como apontam Solange Monteiro e Paulo Ribeiro (2020), em 2014 o Plano Nacional da Educação (PNE) também teve as palavras gênero e orientação sexual suprimidas e, em 2015, os Planos Municipais de Educação também retiraram as palavras diversidade sexual, orientação sexual e gênero. Na análise que os autores fizeram, eles apontam que

A BNCC revestiu-se de uma preocupação de sexualidade enquanto controle de condutas sexuais com vistas a minimizar problemas de saúde pública, preocupação antiga que havia sido superada na medida em que aspectos culturais, sociais, políticos e psicológicos constituíam elementos associados à percepção da sexualidade e destacadas por outros pesquisadores (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 16).

Com a implementação da BNCC, as propostas para a formação inicial e continuada de professore(a)s têm sido palco de debates nas Universidades. Os documentos e novos parâmetros buscam alinhar, como consta no documento (BRASIL, 2017), a formação docente à BNCC, um grande desafio para que a educação não se submeta às tentativas de silenciamento. No que tange, especialmente, às temáticas de gênero e sexualidade, não há orientações, pois sua exclusão dos currículos não exige que tais perspectivas estejam no âmbito da formação também, numa tentativa de, ao excluir os termos, impedir que se trate das questões a eles relacionadas em sala de aula, ignorando os corpos, as experiências e demandas plurais que atravessam a educação.

Partindo desse panorama, especialmente das políticas curriculares, diante desse quadro preocupante procuramos formar profissionais de História conscientes da importância de trabalhar nas suas aulas sobre as questões de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais como uma aposta no combate aos preconceitos, à misoginia, à lgbtofobia, à transfobia e ao racismo no Brasil, problemas que nosso(a)s alunos não ignoram e, pelo contrário, trazem para a sala de aula. Para Sergio Carrara,

Ao discutir tais questões com os/as professores/as brasileiros/as, busca-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser

respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política. (CARRARA, 2009, p. 15).

Diante dos conservadorismos vigentes na sociedade brasileira, especialmente das ações conservadoras religiosas, Denize Sepúlveda e José Sepúlveda (2020) apontam para caminhos que professores e professoras têm desenvolvido com outros currículos possíveis, ações cotidianas e práticas pensantes nas escolas. Para a autora e o autor (2020), as estratégias docentes nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro têm buscado “compreender que a laicidade é um dos mais importantes componentes da sociedade democrática, que defende a dignidade humana e as diferenças das minorias de gênero e sexualidade na sociedade brasileira” (p. 11)

Compreendemos, portanto, que assim como as práticas docentes nas escolas devem perpassar a defesa da laicidade do Estado e da educação, o mesmo ocorre na formação do(a)s profissionais de ensino. Ainda mais: é necessário que esse debate esteja presente nas universidades, especialmente nas Licenciaturas, para que o ensejo pelas temáticas seja de fato objetos de análises, pesquisas e ensino e se traduzam em práticas de respeito e de transformação cotidiana numa instituição fortemente perpassada pelo “cistema”, termo proposto pela pesquisadora trans Viviane Vergueiro (2015).

No trabalho desenvolvido, conseguimos encontrar caminhos e possibilidades de uma formação docente atenta ao fortalecimento das pautas identitárias, como os feminismos, os movimentos LGBTQI+ e os movimentos negros, além da promoção (e inclusão) dessas temáticas, agências, sujeitos e trajetórias nas aulas de História. As demandas por discussões, aprendizados e trocas sobre essas questões na Universidade, que também é parte do “cistema”, estão gritando. Portanto, a abertura e o posicionamento político por uma ciência mais humanizada, descolonizada e democrática também devem ser realizados dentro da Academia, perpassando as dimensões de pesquisa, ensino e extensão. Como aponta Fernando Seffner (2016), “a conexão que se esboça cada vez com mais força entre lutas de gênero e sexualidade e densidade democrática pode ter potencial para a construção desse nós, no qual ingressam não apenas atores sociais dessas lutas, mas de muitas outras lutas contra dispositivos que ferem a igualdade e a liberdade” (p. 16)

A partir dessas considerações, concordamos com que afirmam Fernando Penna e Renata Silva (2016) sobre as relações entre ensino e história pública: o(a) professor(a) deve considerar seu(u)a(s) aluno(a)s como sujeito(a)s ativo(a)s e pensantes, e deve provocá-lo(a)s, inserindo-o(a)s no mundo público para que compartilhem os conhecimentos históricos, aprendam com as diferenças e se responsabilizem por sua continuidade ou transformação.

AS EXPERIÊNCIAS NO GT: PENSANDO UMA HISTÓRIA PLURAL

Para pensar o ensino de História e suas relações com gênero, sexualidade e raça, solicitamos ao(à)s discentes que, semanalmente, algumas atividades assíncronas fossem realizadas, como a procura por linguagens, recursos didáticos e fontes para o ensino de História nas escolas, de acordo com as temáticas. Esse levantamento ou elaboração coletiva teve como embasamento os debates teórico-conceituais realizados por Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler e Lélia Gonzalez, com a finalidade de pensarmos junto(a)s sobre as relações e concepções de raça, gênero e sexualidade a partir de dispositivos de poder e regimes de verdade que ordenam performances e incidem sobre corpos e subjetividades. Esses suportes contribuíram para

historicizarmos e desnaturalizarmos discursos e práticas em diferentes lugares e temporalidades, de forma a confrontarmos a narrativa hegemônica de uma história ocidental, cisheteronormativa e eurocentrada.

A leitura de autoras como Maria Lugones, Angela Davis, Julieta Paredes, Patricia Collins, Raywen Connell e Lélia Gonzalez contribuíram para discutirmos conceitos como decolonialidade, interseccionalidade, masculinidades e diferentes perspectivas de feminismos (negros, indígenas, transgêneros, marxistas entre outros). Não é nossa intenção apresentar aqui as suas obras e os debates desenvolvidos por essas intelectuais, mas demonstrar que elas foram imprescindíveis para que o(a)s aluno(a)s trouxessem suas experiências pessoais e educacionais, para que acessassem outras narrativas em redes virtuais, mídias e linguagens, ou em livros didáticos, de maneira a ampliar a reflexão sobre as relações de poder e as disputas de memória que perpassam o conhecimento histórico na escola, invisibilizando outras vivências; ou, pelo contrário, resistindo ao racismo, ao sexismo, ao capitalismo e ao cisheterossexismo ao reconhecê-las como parte da história.

Essas questões foram aprofundadas, refletindo sobre a escola e o ensino como constituidores e constituídos pelas relações desiguais de gênero (cruzadas pelas múltiplas interseccionalidades), a partir dos textos de Guacira Louro (1997; 2020). Tendo como aporte a reflexão proposta por ela sobre a escola como lugar de disciplina, de omissão e de perpetuação de estigmas, mas também de enfrentamento, questionamentos e subversões – uma vez que nenhum corpo é mero receptáculo da dominação – procuramos pensar com discentes sobre os inúmeros arranjos para fugir de concepções simplistas, hegemônicas ou exotizadas em relação à história das mulheres (e também de homens), negro(a)s, indígenas, camponese(as) e pessoas LGBTQIA+.

Sob esses debates, que serviram de orientação para o entendimento de discursos e práticas pedagógicas predominantes e historicamente construídos por dispositivos de poder, o(a)s estudantes realizaram pesquisas e elaboraram propostas de ensino. Músicas, vídeos, podcasts, filmes, séries, livros de literatura, memes, clipes, poesias, rodas de slam, vídeos aulas, documentários e outras fontes – como pinturas, fotografias, jornais com posicionamentos “dissidentes” – foram transformados em recursos didáticos ou analisados como fontes históricas, a serem usados em sala de aula para promover mediações entre a ciência histórica e os múltiplos saberes em rede.

Essa primeira atividade permitiu também que conhecêssemos melhor o(a)s discentes por meio dos seus gostos musicais, literários e midiáticos. A explosão de criatividade e potência artística foram traços marcantes para nós, professoras, que não conhecíamos tudo o que foi apresentado – especialmente as séries e músicas. Foi uma forma encontrada, também, para nos aproximarmos dos nossos discentes, mesmo à distância, especialmente do primeiro período, em que não tivemos contato presencial em função da pandemia. O uso do *WhatsApp* como ferramenta de compartilhamento de ideias e de material didático de todo tipo, além do *classroom*, foi um aprendizado coletivo e interativo que permitiu reconhecer a potencialidade da história pública.

Os encontros sincrônicos e assíncrônicos permitiram debater com a turma sobre os diferentes recursos pedagógicos, fontes e linguagens no processo de ensino-aprendizagem em História e buscou incentivar novas metodologias para o ensino das temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais nas escolas. Buscamos ressaltar que a utilização de todo

material levantado e organizado no caderno didático que estava sendo elaborado necessitava de uma contextualização histórica, especialmente as produções contemporâneas sobre o passado. Assim como muitos(as) autores(as) do campo do Ensino de História apontam, o trabalho com as fontes históricas na sala de aula exige, para além dos aspectos ilustrativos, as devidas problematizações e questionamentos para cada tipo de fonte e abordagem (BITTENCOURT, 2018; GUIMARÃES, 2012). Dessa forma, no caderno, a proposta deveria ter um resumo/apresentação, elencar quem produziu, onde o material estaria disponível e a indicação viável da utilização daquele material em sala, além do link de acesso (para materiais virtuais) e da autoria do(a)s aluno(a)s proponentes.

No caderno didático, além dos recursos, os futuros professores e professoras de História criaram também três oficinas didáticas intituladas *Oficina sobre Interseccionalidade*, *Oficina sobre Feminismos* e a *Oficina com o Glossário* – eixo também central do caderno. Nessas oficinas, as sequências didáticas foram construídas com indicações dos conteúdos, temas, indicações de recursos, objetivos e explicações sobre as dinâmicas.

O direito à memória, à alteridade e à história de grupos subalternizados e vulneráveis socialmente também foi um eixo preponderante nas discussões sobre usos do passado e história pública, sob a perspectiva do ensino. Partindo do conceito de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), pensamos sobre o fato de o chamado subalterno não poder falar, e optamos pelo termo subalternizado, uma vez que entendemos que sua situação não seja uma condição predeterminada e imutável. O subalternizado não teria direito à fala, não no sentido restrito do termo, pois ele continuaria a pensar e expressar suas demandas e dores, mas porque nas relações desiguais de classe, raça e gênero, seria ignorado, não seria compreendido por sua voz advir de outro lugar que não o hegemônico. No entanto, os grupos excluídos ou incluídos de forma precária continuariam a tentar produzir presença por meio de suas vozes. Daí fazermos o exercício de apontarmos, coletivamente, para modos de gerar presença e publicizar memórias em diferentes espaços (físicos ou virtuais) integrados à escola.

O(a)s estudantes foram estimulado(a)s a realizar pesquisas e compartilhar, num segundo momento de atividades assíncronas, os acervos, museus e memoriais, de caráter virtual, relativos à população LGBTQIA+, mediados pela leitura de textos como os de Renato Pinto (2004) e de Tony Boita (2018) e Camila Moraes Wichers e Boita (2020) sobre ações de preservação, ressignificação e promoção de memórias. O Museu da Pessoa, Museu da Diversidade Sexual, Museu Travesti do Peru, a Exposição LGBTQIA+ no Memorial da Resistência, o acervo Close e o Instituto Cultura, Arte e Memória LGBT foram parte das instituições visitadas virtualmente por nós e sobre as quais foram compartilhadas as concepções de res(x)istências e História Pública e elaboradas propostas para o ensino de História⁴. Os usos das tecnologias digitais na ampliação de narrativas e metodologias de ensino (ALBAINE, 2021) e a percepção desses espaços como sítios de consciência, para usar a terminologia de Márcia Briones (2015) – como lugares de memória capazes de informar sobre eventos traumáticos e para a educação em direitos humanos – foram questões fundamentais nos encontros do Grupo de Trabalho.

⁴ Cabe indicar, ainda, a criação do Museu Transgênero de História e Arte (MUTHA), inaugurado em 2021, que integra também o Arquivo MUTHA – composto do Arquivo Histórico MUTHA e do Arquivo Artístico de Dados MUTHA, integrado pelo Programa de Preservação e Difusão Histórica (PPDH), pelo Programa em Educação (PED) e pelo Arquivo Digital (AD). Pode ser acessado pelo Portal no website www.mutha.com.br. – Acessado em 27 jun 2021.

Especialmente para o(a)s discentes, essa atividade representou um desafio pela ausência e desconhecimento dos espaços museais que narrem e evidenciem as experiências LGBTQI+ em seus acervos. Portanto, o debate perpassou também sobre a invisibilidade imposta tanto às trajetórias históricas como também das produções artísticas LGBTQI+ silenciadas na grande parte dos museus nacionais e internacionais. Como proposta didática, o(a)s discentes debateram sobre a viabilidade de visitas (principalmente virtuais) aos espaços selecionados e exposições a serem visitadas pelas escolas e sugeriram a construção de roteiros a serem realizados entre professores(as) e estudantes. Para os museus históricos, como salienta Carina Martins (2019), é necessário questionar as concepções de patrimônio valorizadas nesses espaços e compreender que, em alguns deles, as lutas pelo reconhecimento de direitos têm sido mobilizadas. Para a autora (2019), “educar em museus históricos, mais do que nunca, implica em trabalharmos com ruínas, cinzas e apagamentos” (p. 16)

A partir da leitura e debates dos textos das autoras Lélia Gonzalez (1984), Maria Lugones (2019), Julieta Paredes (2015) e Jaqueline Jesus (2014), conseguimos apontar as aproximações dos movimentos negros, LGBTQI+ e indígenas e suas interseccionalidades. Desse modo, a história oral e a literatura, em torno das vidas de mulheres negras, indígenas, transexuais e travestis, foram trabalhadas como possibilidades de se abrir espaço para a escuta sensível, o conhecimento, o reconhecimento e a transformação de seus usos como fontes ou recursos didáticos para o ensino de História. O(a)s discentes participaram de encontros pelos quais puderam exercitar a escuta sobre histórias orais de vida, selecionaram trechos de obras e produziram minibiografias de personagens “femininas”, tais como Aline Pachamama, Beatriz Nascimento, bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Adichie, Conceição Evaristo, Djamilia Ribeiro, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Jaqueline de Jesus, Jenyffer Nascimento, Jurema Werneck, Lélia Gonzalez, Márcia Kambeba, Marielle Franco, MeggRayara, Patricia Collins, Paulina Chiziane, Sônia Guajajara e Xica Manicongo. Estas ações tiveram como finalidade contribuir para a elaboração de material didático no ensino básico (e, por que não, no ensino superior), não no sentido de complementar uma história masculina, branca e cisheterossexual, mas com a finalidade de denunciá-la, questioná-la e reescrevê-la, sempre tendo como referência o(a)s autore(a)s estudadas e suas provocações relativas à gênero, sexualidade, raça, feminismos e decolonialidade.

Por fim, o que abre o nosso caderno é um glossário, com termos, conceitos e referências fundamentais para as temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais. Escrito pelos discentes e revisado/ampliado por nós, nele os estudantes se dividiram e se debruçaram nos estudos para escrever para o público de maneira objetiva, sucinta e pertinente ao debate teórico de cada conceito recortado. Para um ensino de História posicionado (ROVAI; MONTEIRO, 2020), consideramos que esse suporte conceitual foi pedagógico, ao compreendermos que a utilização dos conceitos em sala de aula já vem sendo realizado e debatido no campo do ensino de História, especialmente nas escolas (CAIMI, 2006).

A construção do caderno didático contou, ainda, com a participação especial do discente XXX que também é ilustrador e nos brindou com suas caricaturas, representativas de quase todas as mulheres citadas, lidas e apresentadas no caderno. Os desenhos, além de bonitos e poéticos, homenageiam as mulheres naquilo que mais conseguimos compreendê-las – nas suas multiplicidades de trajetórias, agências e lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intenso trabalho, marcado pelo breve tempo de oito meses, entre agosto de 2020 e março de 2021 (quando foi encerrado), foi construído coletivamente por meio do processo participativo e dialógico, e baseado na autoridade compartilhada com o(a)s estudantes. O envolvimento ativo teve como resultado final a elaboração do caderno didático, composto pelo Glossário redigido por ele(a)s, com terminologias relativas aos debates temáticos; propostas de oficinas usando o material levantado ao longo dos encontros; sugestões de minibiografias e trechos das obras de mulheres “dissidentes”; indicação de museus e acervos LGBTQIA+ e sugestões de material midiático e digital como recurso didático para uso em aula.

A obra escrita por muitas mãos e afetos, intitulada *Gênero, sexualidades e relações étnico-raciais: um guia para o Ensino de História*, com mais de 300 páginas (no prelo para ser publicado pela editora da UNIFAL-MG), não pretende ser um livro de receitas, mas um esforço coletivo em colaborar com a formação inicial e continuada de docentes, levando em conta as possibilidades para um ensino de história pública, justo, igualitário, decolonial, descolonizado, democrático e diverso.

As formas pelas quais o(a)s docentes em formação mobilizaram saberes (MONTEIRO, 2007) nessa experiência foram fundamentais e marcantes também para a nossa atuação profissional como formadoras de professores e professoras de História crítico(a)s e reflexivo(a)s. Foi “ensinando a transgredir”, como bell hooks (2017) aponta, que conseguimos encontrar desafios e caminhos para uma educação como prática de liberdade, a começar pela própria abertura da universidade ao mundo que lhe rodeia e atravessa.

Apostamos na formação docente que diverge dos processos de aprendizagens que tradicionalmente vêm sendo desenvolvido na maioria das universidades. Buscamos nos referenciais teórico-metodológicos utilizados – especialmente dos estudos sobre gênero, sexualidades, relações étnico-raciais, História Pública e ensino de História – romper com aspectos epistemológicos constituídos nesses espaços, a fim de contribuir com a sua transformação. Utilizamos as ferramentas tecnológicas e digitais como recursos fundamentais para esse momento de isolamento social, mas, compreendemos também que a prática educativa vai além do que idealiza muitos defensores dos modelos tecnicistas da educação em voga. Compreendemos que fizemos as escolhas certas. É nossa tarefa preparar e formar professores e professoras de História atento(a)s para as questões de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais na educação básica. E essa experiência foi um passo para isso.

Procuramos trazer para a sala de aula as questões de gênero e suas interseccionalidades, voltando-nos ao Ensino Superior e Básico e à própria escola, também atravessados pelas relações desiguais de gênero, sexualidade, raça e classe social, em seu ambiente e em seus currículos, como lembrou Guacira Louro (1997). Nesse sentido, estudar, compartilhar e registrar a história de novo(a)s sujeito(a)s, cujas experiências e memórias foram apagadas não se trataria de um ato complementar a uma história já consagrada, mas a denúncia de um conhecimento histórico que contribui para moldar corpos e comportamentos, de forma a reescrevê-lo e subvertê-lo. Mesmo que as palavras gênero e sexualidade desapareçam dos documentos como estratégia política de segmentos reacionários ocupando o Estado para fazer calar, elas permanecem como expressões vivas no mundo que atravessa a sala de aula como res(x)istências.

REFERÊNCIAS

- bell hooks. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História. Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOITA, Tony. **Cartografia etnográfica de memórias desobedientes**. 2018. 211 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BOITA, Tony; BAPTISTA, Jean; WICHERS, Camila Moraes. Existe uma Museologia LGBT? In: **Museologia LGBT: Cartografia das Memórias LGBTQI+ em Acervos, Arquivos, Patrimônios, Monumentos e Museus Transgressores**. Rio de Janeiro: Editora Metanoia, 2020.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf - Acesso em 26 jun. 2021.
- BRIONES, Márcia. Sítios de consciência: a memória e a comunicação. **10º. Encontro Nacional de História da Mídia**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 03 a 05 de junho de 2015.
- CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Vol. 11, n. 21, 2006.
- CARRARA, S. *et al.* (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações étnico-raciais**. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- COSTA, Carina Martins. Educar em museus históricos: entre deveres e devires da memória. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, vol. 51, p. 11-24, 2019.
- COSTA, Marcella Albaine F. **Ensino de história e historiografia escolar digital**. Rio de Janeiro: CRV, 2021.
- FRISH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou De *A Shared Authority* à cozinha digital, ou vice-versa In: SANTHIAGO, Ricardo; MAUAD, Ana M; ALMEIDA, Juniele R. (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.57-70.
- GOMES, Nilma Lima. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje – Anpocs**, São Paulo, p. 223-244, 1984.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de História**. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Jaqueline G. de (org.). **Transfeminismo: teorias & práticas**. Rio de Janeiro: Editora Metanoia, 2014.

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

LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento feminista: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2019. p. 357-377.

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

MONTEIRO, Solange. RIBEIRO, Paulo. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), v. 1, p. 1-24, 2020.

PAREDES, Julieta. Despatriarcalización: Una respuesta categórica del feminismo comunitario (descolonizando la vida). **Revista de Estudios Bolivianos**, Pitsburgo, v. 21, p. 100-115, 2015.

PENNA, Fernando A.; SILVA, Fernanda C. A. As operações que tornam a história pública: as responsabilidades pelo mundo e o ensino de História. In: MAUD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PINTO, Renato. Museus e Diversidade Sexual: Reflexões sobre mostras LGBT e Queer. **Arqueologia Pública**, Campinas, v. 1, n. 4, p.44-55, 2004.

ROVAI, Marta. MONTEIRO, Livia. História das mulheres e História Pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. **História em Reflexão**, Dourados, MS. V. 14, n. 27, p. 206-230, jan.-jun. 2020.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. **Anais do XV ANPED Sul – 24 a 27 de julho de 2016**. Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba (PR).

SEPULVEDA, Denise; SEPULVEDA, José Antonio. Laicidade do Estado e da educação. Valorizando as discussões sobre gênero e sexualidades nas escolas públicas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 91-105, jan/abr. 2020.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.