

## História pública, gênero e raça: reflexões teóricas a partir do ensino de história

*Public history, gender and race: theoretical reflections from history teaching*  
*História pública, género y raza: reflexiones teóricas desde la enseñanza de la historia*

*Teófilo Primo Correia<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este artigo consiste em uma reflexão historiográfica abordando as questões de gênero, raça e história pública imbricadas ao ensino de história. Nesse caminho, a discussão problematiza as vertentes do ensino de história relacionada as histórias públicas e aos debates recentes de gênero e raça. Assim, destacam-se as produções de negacionismos, supressão do debate de temas sensíveis, silenciamento da epistemologia científica do trabalho dos/das historiadores e historiadoras, das bricolagens que atravessam o ensino de história e dos desafios à prática professoral atual. Por fim, realocamos os desafios colocados à prática dos/das professores/professoras no Brasil percebendo e refletindo sobre essas questões latinamente.

**Palavras-chave:** Ensino de história, Gênero, História Pública

**Abstract:** This article consists of a historiographical reflection addressing the issues of gender, race, and public history imbricated in history teaching. In this path, the discussion problematizes the strands of history teaching related to public histories and the recent debates about gender and race. Thus, we highlight the production of negationism, the suppression of sensitive themes, the silencing of the scientific epistemology of the work of historians, the bricolages that cross the teaching of history, and the challenges to the current teaching practice. Finally, we reallocate the challenges posed to the practice of teachers in Brazil by perceiving and reflecting on these issues in Latin America.

**Keywords:** History teaching; Gender; Public history.

**Resumen:** Este artículo consiste en una reflexión historiográfica que aborda cuestiones de género, raza e historia pública entrelazadas con la enseñanza de la historia. De esta manera, la discusión problematiza aspectos de la enseñanza de la historia relacionados con las historias públicas y los debates recientes sobre género y raza. Así, se destacan las producciones de negacionismo, supresión del debate de temas sensibles, silenciamiento de la epistemología científica del quehacer de los historiadores, bricolaje que atraviesa la enseñanza de la historia

---

<sup>1</sup> Graduado em história pela Universidade Regional do Cariri e Mestrando em História (UFRPE). e-mail: teofilcorreia44@gmail.com.

y desafíos a la práctica docente actual. Finalmente, trasladamos los desafíos planteados a la práctica de docentes y maestras en Brasil, percibiendo y reflexionando sobre estos temas en términos latinos.

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia, Género, Historia Pública

\*\*\*

A pesquisa historiográfica se tornou um campo de disputa nos últimos anos. Desde os mais variados assuntos os/as/es historiadores/historiadoras passaram a ter sua autoridade disciplinar, científica e do conhecimento (leia-se saber) questionadas. O que provoca os questionamentos em torno da pesquisa e do saber produzida pelos/pelas historiadores/historiadoras? Como dialogar com os discursos que negam o saber produzido?

Tais questionamento tornaram a prática dos/das/des professores/professoras e aqui destaco em quase todos os aspectos intelectuais, um grande desafio. Como posso dialogar com um discurso que nega um saber científico, logo, nega a minha autoridade/existência enquanto historiador/historiadora? Como assumir a minha autoridade enquanto historiador/historiadora? Como posso transformar esses discursos em discursos que tenham uma prática historiadora, ou como uma atitude historiadora?<sup>2</sup>

O que a autora nos mostra é que o passado precisa ter uma atitude historiadora, tomando o como posse e dando-lhe sentido ao fluxo do tempo futuro. Nesse ponto, o ensino de história se torna balizador nas questões públicas, de gênero e raça, pois são temas que se referem ao nosso terreno, que precisam de nossa contribuição no qual devemos tomar para si a autoridade do que nem sempre nos é exigido, muitas vezes silenciado ou negado.

Menciono que não tenho intenção de responder questionamentos que realizei no início do texto, os questionamentos servem para que possamos refletir em conjunto sobre os problemas colocados à prática dos/das/des professores/professoras que envolvem a história pública, as questões de gênero e raça. Responder, portanto, tais indagações não é o meu foco, é mais frutífero, na minha percepção, direcionar alguns apontamentos teóricos e refletir em conjunto aos pares e leitores/leitoras.

Nesse sentido, proponho fazer alguns apontamentos teóricos presentes no ensino de história a partir dessas leituras: “*Reflexões sobre o ensino de história*”; “*Para uma definição*

---

<sup>2</sup> Ana Maria Mauad (2018) menciona que é necessário assumirmos uma atitude historiadora nos debates sociais e na cena pública.

de didática da história”; e “*Historiografia escolar e acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História*”.<sup>3</sup>

Em conjunto com a reflexão sobre o ensino de história, utilizarei os textos “*História como performance: jongos, quilombos e a memória do tráfico ilegal de escravizados africanos*”; “*Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história*”; “*As operações que tornam a História pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de História*”; “*Estudos de Gênero e História Social*”; “*Escrever uma História das Mulheres: relato de uma experiência*”; e “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”.<sup>4</sup>

Portanto, aprofundaremos o debate historiográfico sobre o ensino de história na percepção que precisamos ter uma: autoridade epistemológica, que nem sempre teremos a chancela para fazermos, mas devemos, pois, somos historiadores/historiadoras.

## O ENSINO DE HISTÓRIA EM DEBATE

O ensino de história e sua regulamentação é marcado por debates públicos e de poder. Os paradigmas tradicionais da história logo passaram a ser questionados por uma nova disciplina que incorporasse todos os sujeitos e novas práticas educacionais. Dessa forma, algumas mudanças aconteceram, mas sob perspectivas econômicas do ensino.<sup>5</sup>

O tempo presente parece evidenciar ainda mais desafios na inserção dos sujeitos na prática historiográfica e na produção do conhecimento. De tal modo, observamos que há uma forte existência de relação de poder, e que essas relações, concubinam na produção e nas formulações ditas oficiais do currículo.

Assim, o ensino de história teve sua formação baseado na centralização do homem branco, de origem europeia, associado a sucessões cronológicas dos acontecimentos. Logo, tais formulações causaram estranhamento em sujeitos que não se reconhecem e não incorporam as características vislumbradas. As negras, pessoas LGBTQIA+, grupos indígenas e quilombolas passam a reivindicarem suas identidades na cena pública.

O estudo acerca da “historiografia escola e a historiografia acadêmica” destaca que a história acadêmica e a histórica escolar nos séculos XIX e XX “esteve diretamente ligada – ao

<sup>3</sup> (2018) da Circe Bittencourt; (2008) do Oldimar Cardoso e (2021) do Renilson Ribeiro e Amauri Santos autores/as das obras citadas.

<sup>4</sup> (2016) da Hebe Mattos; (2017) da Ana Kallás; (2016) do Fernando Penna e da Renata Silva; (2009) da Carla Pinsky; (1995) da Michelle Perrot; (1995) da Joan Scott autores/as que compõem a discussão.

<sup>5</sup> (2018) da Circe Bittencourt.

longo da história – a certos projetos políticos de poder, a constituição do ensino de História como área também esteve”.<sup>6</sup>

Diante disso, o contexto de formação do ensino de história passava por questões políticas institucionais, refletindo no século XIX a formação da identidade nacional com influência europeia, branca e burguesa; no século XX alguns paradigmas começam a se transformar com um novo enredo centrado nas narrativas dos excluídos, com o objetivo de trazer à baila a pedagogia do cidadão.

Essas transformações passam a refletir na cena pública, os grupos marginalizados passam a reivindicar o conhecimento das suas identidades, a demarcação dos territórios indígenas e quilombolas, a proteção e o respeito as pessoas LGBTQIA+, bem como a igualdade e o fim da violência contra as mulheres.

As instituições no cenário público reproduzem discursos que marginalizam esses grupos instituindo uma repressão e o silêncio. Em História da Sexualidade I o poder é descrito como limitante do sexo. “E, enfim, que o poder age pronunciando a regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito”.<sup>7</sup>

O exemplo que Foucault menciona, apesar de fazer parte de uma discussão historiográfica mais específica e restrita aos agenciamentos do sexo a partir de uma noção universalizante do sujeito masculino, nos serve para refletir acerca de como as instituições foram gerenciadas através de interesses, assim como as instituições escolares, as formulações de currículos e os valores que um grupo de pessoas define como importantes engendraram uma sociedade permissiva e proibitiva, entre o lícito e o ilícito, entre o bom e o ruim, favorecendo ideologicamente os discursos dos grupos dominantes.

Porém, acredito que não devemos, pois, continuar e interpretar as ações humanas como ações binárias, a importância se dá no sentido de perceber as estruturas que formaram tais ações, compreendendo e estimulando os agenciamentos de novos discursos e sujeitos na produção historiográfica.

Nesse sentido, o ensino de história vem ao debate público cercado de desafios. Seria a finalidade do ensino de história formar cidadãos críticos e políticos? Qual a relação do ensino de história com o modelo tecnicista? Como formar um cidadão político inserido numa sociedade capitalista? Estamos apenas reproduzindo uma pedagogia do cidadão, como nos

---

<sup>6</sup> Renilson Ribeiro e Amauri Santos (2021, p.18).

<sup>7</sup> Michel Foucault (1988, p.80).

mostra a Bittencourt? Penso que o primeiro passo seja o de evitar as dualidades que acabei de colocar nesse texto, e as coloquei justamente para causar estranhamento. As dualidades enquanto discursos continuarão existindo, é necessário refletir sobre os discursos que correm por fora, logicamente não estou dizendo que devemos abandonar os discursos presente no sistema educacional capitalista no qual estamos inseridos.

Ou melhor, como favorecer e construir políticas educacionais dentro do sistema capitalista, mas que não seja capitalista? A formação das nossas licenciaturas nos oferece isso? Por que não damos atenção a construção de escolas em outros modelos ideológicos na nossa escrita? Por que damos, quase sempre, espaço apenas aos malefícios do capitalismo na educação?

A prática professoral, desde a sua formação, é mais desafiadora do que possamos imaginar. Talvez temos perdido bastante tempo de reflexão ao situar nossas escritas a entender a integração do sujeito da elite e do sujeito periférico, do currículo oficial e do que realmente acontece em sala de aula (não estou dizendo que não seja importante), da diferença entre escola pública e da escola particular, entre tantos binarismos. Por que não produzir uma literatura e uma ação latina-americana? É fortalecer e construir uma epistemologia cucaracha.<sup>8</sup>

Pensar através de outros órgãos sexuais é fugir da ótica binária, assim como pensar um ensino de história que fuja do tradicionalismo ou meramente de aspectos superficiais que levam a crer que o sujeito é crítico na sociedade burguesa. É importante entender as estruturas como pontos relacionados, e não como uma questão suplementar.<sup>9</sup>

Ressalto a importância de assumirmos esse debate de contraste e de enfrentamento. O lugar social do/da/ professor/professora historiador/historiadora necessita ser o lugar de combate contra os discursos negacionistas da história, e essa posição social deve ser assumida com afinco no tempo presente através da prática e da escrita científica.<sup>10</sup> Faz-se necessário trabalhar com uma historiografia que imponha limites as narrativas históricas, com uma perspectiva ética e crítica das fontes.

Nesse ponto, penso que a prática científica seja uma tarefa imprescindível ao trabalho das/dos/des historiadoras/historiadores. Não, se trata, pois, de excluir a sociedade e a comunidade do debate, aqui não menciono e nem desejo isso. A sociedade é imprescindível ao trabalho de pesquisa histórica, podemos até mencionar algumas questões da escrita

---

<sup>8</sup> Larissa Pelúcio (2014).

<sup>9</sup> Jacques Derrida (1995).

<sup>10</sup> (CERTEAU, 1982).

acadêmica que acaba distanciando o debate com a comunidade civil, e que possa atrapalhar, por exemplo, novas formulações curriculares observadas através de outras “sociológicas”. Mas as postulações que desejo mencionar aqui é sobre a pesquisa científica entre historiadores, a negação dessas narrativas e a produção de narrativas por pessoas comuns entendidas de pós-verdade.

Veja bem, assim como uma pessoa comum não pode questionar o que um médico cirurgião deve fazer nas cirurgias, desde a paramentação até todos os instrumentos utilizados, entendo que isso também não deva acontecer na produção científica das ciências humanas. As ciências humanas podem e devem ser contestadas por seus pares, mas não por pessoas que tenham conhecimento comum. É necessário assumir essa legitimidade do conhecimento histórico para evitarmos narrativas negacionistas, que reduzam o debate, a densidade histórica e o caráter da história enquanto ciência.

Noutro aspecto, destaco que a história enquanto disciplina é fundamental para a formação de consciência histórica dos sujeitos, podendo transformá-las através da emancipação, do empoderamento, da construção e ressignificação das identidades, marcando distintivamente a sua função enquanto disciplina, pois sua constituição enquanto formação do saber deve ser produzida pelos seus pares, não excluindo os sujeitos, mas marcando distintivamente os espaços da produção do saber histórico e da aplicação do saber.

Sobre consciência histórica compartilhamos da percepção do que a caracteriza como instrumento capaz de dar sentido, através da interpretação do tempo, de nós e dos outros, constituindo-se como um conjunto de operações mentais que trazem significado e orientam os sujeitos.<sup>11</sup>

A consciência histórica, deve ser um trabalho de todos os professores/professores e intelectuais, sem distinções e hierarquizações, dessa maneira é necessário refletir acerca da ótica do conhecimento produzido apenas nas academias e nas salas de aula, chamando atenção para a hierarquização da produção de saberes existentes nesses espaços, nos realocando em uma posição de unificação.<sup>12</sup>

Nesse quesito, a unificação dos/das/des historiadores/historiadoras se torna muito importante para a defesa da ciência histórica, do dever histórico, da produção e aplicação do saber histórico. Assim, a instituição escolar pública se torna um campo crucial de atuação dos professores, uma vez que é nela que se encontra o maior número de estudantes no Brasil.

---

<sup>11</sup> Historiador alemão Jorn Rüsen (2011).

<sup>12</sup> Ribeiro e Santos (2021).

“Apesar de ser desvalorizado é o lugar social que irá formar mais brasileiros, portanto, maior poder de transformação”.<sup>13</sup>

É importante que o trabalho se dê no conjunto de interesses que evite a hierarquização do saber entre professores/professoras acadêmicos e professores/professoras da rede básica. Assim como a academia, a instituição escolar também precisa fortalecer sua base e procurar a unificação. Entre os seus deveres ela “... não pode furtar-se do compromisso como articuladora de diferentes espaços e situações que lidam com o conhecimento, propiciando a criação e o desenvolvimento de comunidades e culturas colaborativas de aprendizagem, interação e intercâmbio”.<sup>14</sup>

Noutro aspecto, não podemos entender apenas a academia e a instituição escolar como espaços de conhecimento histórico. O debate sobre história pública nos trouxe a sensibilidade de olhar para outras latinidades, como os museus, os teatros, o patrimônio, a internet, a produção e o compartilhamento do documento, as narrativas negacionistas, bem como a tentativa de redução da densidade histórica.

Portanto, assumir a epistemológica crítica do trabalho historiográfico é se colocar à disposição das diversas bricolagens<sup>15</sup> que perpassam o ensino de história, entendendo sua estrutura, produzindo novas epistemologias cucarachas, introduzindo novos olhares, efetivando novos sujeitos na prática historiográfica e na sua produção.

## **HISTÓRIA PÚBLICA, GÊNERO E RAÇA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Observamos brevemente na discussão inicial que o ensino de história enquanto disciplina escolar e acadêmica atendeu a interesses de grupos exercendo poder sobre o que e como deveria ser ofertado. Na sua constituição, vimos um ensino cronológico, memorialista, eurocentrado, com algumas mudanças de acordo com as carências e imposições capitalistas.

Dentre o início das mudanças mais significativas no Brasil, tem-se a promulgação da constituição de 1988, reconhecendo as comunidades indígenas e quilombolas, seus patrimônios. protegendo suas identidades e garantindo-lhes o direito aos seus territórios, iniciando uma política por forma de lei com objetivo de reparação aos povos escravizados.

---

<sup>13</sup> Fernando Penna e Renata Silva (2016, p. 199).

<sup>14</sup> Oldimar Cardoso (2008).

<sup>15</sup> Certeau entende que compreender uma cultura é compreender suas produções, desde as ações ou inações dos excluídos, os silêncios, os rompimentos, as criatividades e invenções que ressignificam uma sociedade.

A essa altura, movimentos sociais dos povos negros e movimentos feministas começam a eclodir na cena pública. Revistas, como a *Cadernos Pagu*, surgem na efervescência das discussões de gênero na década de 90, promovendo seminários, encontros e produções entre os pesquisadores das ciências humanas sobre as questões de gênero.

Começa a eclodir uma série de discussões públicas sobre as questões de raça, de gênero e de sexualidade. Temas até então reprimidos volta a grande carga no tempo presente, como um passado que não passa ou não quer passar. A história dos grupos marginalizados e as produções públicas se tornam processos de memória configurando-se como um passado que não quer passar na forma de como foram concebidos, trata-se de uma ressignificação no tempo presente estimulando um horizonte de expectativas para tais grupos.

Horizonte de expectativas se coaduna com o tempo futuro e com o que ainda não foi experimentado, tensionando e ressignificando o passado sob múltiplas possibilidades para o tempo futuro.<sup>16</sup> O passado que não passa é influência direta das memórias subterrâneas, momento de enfraquecimento de discursos dominantes e de fortalecimento dos discursos dos excluídos, refletindo sobre questões colocadas no tempo presente.<sup>17</sup>

O “boom” de história pública na sociedade contemporânea tem como marca a era tecnológica. O “desenvolvimento da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa teria possibilitado, por um lado, a democratização da informação, e por outro, o avanço da alienação e a restrição da capacidade de reflexão crítica e criativa.”<sup>18</sup>

Nesse aspecto, voltamos aqui as postulações acerca do ensino de história e da pedagogia do cidadão no sistema capitalista levando a falsa sensação de sujeito como um ser crítico na sociedade. O cuidado e a produção pública em uma sociedade capitalista, e isso envolve todos os meios de informação pública de história requer a mediação da profissional de história. Entendo o ensino de história como um meio de história pública, e como um meio de história pública penso que a sua produção deva ser trabalhada de forma sistemática e crítica.

Aqui, em tempos de grande produção de história pública, cabe mencionar que a história pública não é uma disciplina e não é separada da história, mas sim seu segmento. Produzir aulas de história, aulas na academia, textos, entre outros documentos fazem parte da história pública dentro da disciplina de história.

---

<sup>16</sup> (KOSELLECK, 2006).

<sup>17</sup> (POLLAK, 1989).

<sup>18</sup> Ana Kallás (2017, p.136).

“Liddington sugere que a história pública, diferentemente da história acadêmica, teria a tarefa de “dar voz” ou “devolver a história” que é própria aos segmentos recorrentemente excluídos das produções históricas”.<sup>19</sup> Sobre a história pública como um segmento a parte, concordo com a análise de que: “Não necessariamente a história produzida nas universidades irá priorizar a história das elites, e a história pública irá enfatizar a história “vista de baixo”.<sup>20</sup>

Assim, e mais uma vez, menciono que não será frutífero para nós historiadores/historiadoras descrever sobre tais dualidades, mas sim sobre outras “sociológicas”, interações, conflitos e origens que levaram, por exemplo, a hierarquizarmos a produção do conhecimento histórico em sala de aula e a produção do conhecimento nas academias, nesse aspecto podemos chegar na estrutura e desafia-la.

Em torno da ciência produzida pelos/pelas historiadores/historiadoras faz-se importante argumentar aqui que não devemos produzir apenas para os nossos pares, pois o trabalho professoral/intelectual se dá em vários espaços sociais sendo sua atuação diversa, não restrita apenas a chancela dos pares. O ensino de história deve ter uma ação concreta em todas os âmbitos que ele deseja chegar, é através da ação “...que os homens e as mulheres podem se distinguir das outras, podem revelar quem são no espaço público”.<sup>21</sup>

Pensar em uma construção ampla, diversa e ética do trabalho do/da historiador/historiadora requer que passemos a pensar em várias operações historiográficas. Isso seria pensar como afirma os/as autores citados/citadas: “um lugar social, uma prática de produção, um texto e uma forma de inserção no espaço público”.<sup>22</sup>

Assumir uma posição social em sala de aula, nos museus, na academia, seja qual for o espaço de atuação é assumir uma posição política e viva, não se trata de se tornar um doutrinador, mas de ser um sujeito que destaque o conhecimento crítico aos alunos e tenha a capacidade de realocá-los nas cenas públicas, sendo essa mais uma operação realizada pelos/pelas historiadores/historiadoras.

Quando assumimos essa posição social assumimos que precisamos reivindicar e agir para uma educação histórica antirracista, antiLGBTQIA+fóbica e contra a violência de gênero. Foi através de muita luta que o movimento negro conseguiu fortalecer a memória dos

---

<sup>19</sup> Ana Kallás (2017, p.145) na reflexão que faz sobre menções de história pública realizada pela Liddington, crítica a binarização realizada pela autora.

<sup>20</sup> Kallás (p.145).

<sup>21</sup> Penna e Silva (2016, p.203).

<sup>22</sup> (ibid, 2016, p.136).

povos escravizados junto ao Estado brasileiro, reivindicando a sua existência enquanto identidade.<sup>23</sup>

Dessa forma:

O decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, aprovado para regulamentar a aplicação do Art. 68, aprofundou esta interpretação, enfatizando seu caráter de reparação à dívida histórica do Brasil em relação à experiência da escravidão. Segundo o decreto, “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”, entendendo-as como “grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.<sup>24</sup>

Com o reconhecimento jurídico de que sofreram violência, e que o Estado também contribuiu para isso (ainda contribui), os grupos indígenas, quilombolas e os povos negros passam a se reconhecerem enquanto uma identidade, enquanto patrimônio, no valor das suas manifestações culturais, recondicionando o passado e dando novas formas a memória.

Esse reconhecimento, os realocam em posições de sujeitos históricos, produtores culturais, bem como trazem os contornos de luta a reparação histórica da violência no qual estiveram submetidos. Dessa maneira, o patrimônio cultural produzido pelos povos indígenas, quilombolas e negros trazem novas expectativas em torno de um ensino de história que vá além da pedagogia do cidadão da sociedade burguesa. É preciso ir além.

## O DIÁLOGO COM GÊNERO

Durante o século XX muito se discutiu em torno de uma história das mulheres, da categoria mulher e da categoria gênero em substituição aos estudos da categoria mulher. Tornou-se consenso entre os movimentos feministas que seria necessário estudar as relações de gênero entre os homens e as mulheres, ampliando a categoria de análise aprofundando o debate sobre a violência estrutural que as mulheres vivenciavam.

Em seguida, novos grupos marginalizados passaram a lutar por direitos, como o movimento LGBTQIA+ e os movimentos feministas sob novos recortes de classe e raça. A questão da raça entra e passa a reivindicar fortemente sua identidade, trazendo os contornos de classe. As mulheres negras não se sentiam representadas com as preocupações postuladas pelas feministas brancas, o contexto histórico de raça incendiava o palco de grandes reflexões

<sup>23</sup> Hebe Mattos e Martha Abreu (2016).

<sup>24</sup> (MATTOS; ABREU. 2016, p. 223).

sobre as diferenças e as desigualdades entre as mulheres brancas e negras, tendo o eixo econômico como balizador dessas diferenças.

Fica evidente que o conceito de gênero iniciou discussões cruciais em torno da violência estrutural que as mulheres sofriam no contexto dos anos 80 do século XX. Observamos ainda que tal categoria suscitou a luta de outros movimentos trazendo à baila carências temporais levantadas por tais grupos.

O conceito de gênero passou a ser utilizado como uma categoria útil à análise histórica. A partir de sua escrita entendemos gênero como uma maneira de referência à organização social da relação entre os sexos, em que a partir dessas diferenças se constitui as relações primárias de poder e dominação.<sup>25</sup>

Nesse sentido, a autora na utilização da categoria a define como uma construção social e cultural, rejeitando os determinismos biológicos. Além disso, a utilização desse termo foi necessária em um contexto de pouca ou quase nenhuma legitimidade às intelectuais que pesquisavam sobre gênero, trazendo legitimidade aos estudos feministas na academia. Portanto, sua concepção baseia-se nas construções culturais de gênero sobre um corpo sexuado.

Falando do debate historiográfico em torno da categoria de gênero é importante ressaltar que as análises em torno do tema não tiveram tanta importância no seu início, na direção opostas de outras ciências, “a Antropologia colocava em primeiro plano suas preocupações com o estudo da família enquanto grupo humano fundamental e, conseqüentemente, a formação do casal, as relações pais-filhos, o parentesco, etc...”<sup>26</sup>

As mudanças foram iniciadas nos anos 70 do século XX quando os movimentos feministas colocam seus questionamentos na cena pública. Tais questionamentos provocam cisões de ideias no próprio grupo, estando de um lado as feministas essencialistas e aquelas (diferencialistas) que se opunham a tais ideias essenciais acreditando que as diferenças entre os sexos não era algo dado por natureza, mas sim construído socialmente.

Percebemos, que as questões levantadas nesse texto perpassam pontos que envolvem discursos, instituições, gênero, raça, as cenas públicas, o debate historiográfico, o ensino, e sobretudo as relações de poder. Por quem somos representados nas salas de aula? Na academia? Nas instituições públicas? Na política? Como mudar uma estrutura organizacional de poder se não temos representatividade indígena, quilombola, LGBTQIA+, de homens e

---

<sup>25</sup> Joan Scott (1995, p. 75).

<sup>26</sup> Michelle Perrot (1995, p.16).

mulheres negras, de latinidades? Como mudar o currículo e o ensino de história se continuamos idealizando o modelo europeu ou melhor, distinguindo as diferenças entre o bom e o ruim, o lícito e o ilícito?

Me parece que estamos presos ainda ao debate em torno das diferenças de gênero, nas desigualdades econômicas, na descrição de que falta representatividade nas instituições públicas..., mas, apesar dessas questões, a análise histórica no conceito de gênero nos permite fazer tais questionamento e alocações no tempo presente, o que indica que possamos estar no caminho certo.

É nessa análise histórica que colocamos nossos escritos. Scott de forma sucinta trouxe a linguagem citando a teoria lacaniana e colocando-a como importante ato simbólico na construção da identidade generificada. Nesse aspecto, a produção desse texto tenta utilizar uma linguagem neutra para que todes os/as/es leitores/leitoras se sintam acolhides com a leitura.

Essa é mais uma redefinição e ressignificação da categoria gênero, que já nos anos 80 alertava que fosse preciso estar atenta e aberta a novas postulações que não envolvesse apenas o sexo, mas também a raça, a classe e outros símbolos que constituem as identidades generificadas. Passamos a compreender, “os significados e a atuação das relações e representações de gênero no passado, suas mudanças e permanências dentro dos processos históricos e suas influências nesses mesmos processos”.<sup>27</sup>

A autora Pinsky ao refletir sobre as questões de gênero pensa ser muito importante as reflexões trazidas por Joan Scott, mas critica o método pelo qual ela conduz tais discussões, escolhendo a abordagem pós-estruturalista discriminando a abordagem da História Social. A escolha do pós-estruturalismo, acabaria por reduzir as explicações e motivações reais.

Em defesa da História Social, o/a historiador/historiadora que escolhe tal método não se desfaz de nenhuma corrente, mas busca a sua integração. “Na História Social, portanto, os sujeitos são estudados em sua relação com as determinações (sociais, políticas, econômicas e até culturais) e as possibilidades de agir”.<sup>28</sup> Complemento a autora no sentido de que não somos apenas historiadores/historiadoras sociais, mas sim historiadores/historiadoras sociais da cultura, pois se analisamos a categoria gênero de acordo com suas mudanças, conflitos e ressignificações no tempo histórico, analisamos aí questões sociais e não “até culturais”, mas estritamente culturais.

---

<sup>27</sup> Carla Pinsky (2009, p. 162).

<sup>28</sup> (ibid, 2009, p. 181/182).

Se posicionar enquanto uma/um historiadora/historiador social da cultura é estar atento as bricolagens culturais, sociais, econômicas, políticas, as invencionices, aos silêncios, ao conjunto de transformações ou não que atravessam nossas relações sociais. Nessa posição, poderemos construir e agir para um ensino de História atento a produção de documentos, as formas de história pública, do ensino plural e diverso, da violência de gênero e de raça, do diálogo com a comunidade e as escolas, estreitando laços com os professores da rede básica, efetivando uma epistemologia com olhares latinos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos assumir uma epistemologia latina do ensino de história? Penso que assumir uma epistemologia latina é assumir a responsabilidade da pesquisa e do debate historiográfico de forma crítica e atuante. Não podemos subestimar nossa autoridade enquanto historiadores/historiadoras frente aos discursos negacionistas e a deslegitimação dos nossos saberes, das nossas pesquisas e produções. Não podemos continuar a reproduzir explicações dúbias, descritivas entre o bom e o ruim. Precisamos nos enxergar como parte do problema, afinal, os colonizadores já saíram das nossas terras há um tempo. Nesse sentido, penso que devemos olhar latinamente para nossas questões internas e descrever menos as questões europeias, e isso não significa esquecê-las, mas propor novas ações a partir das nossas localidades sociais.

Nesse caminho, penso que poderemos construir um ensino de história atrelado as preocupações sociais, culturais, do debate público em defesa dos direitos humanos, dos povos originários, da luta contra a violência de gênero, antirracista, bem como na efetivação da inclusão da comunidade LGBTQIA+.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. F. (2018). Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, 32(93), 127-149. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da história**; tradução de Maria de Lourdes Menezes; \*revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**. 1: Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História* [online]. 2008, v. 28, n. 55 [Acessado 14 junho 2022], pp. 153-170. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008>>. Epub 28 Jul 2008. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008>.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo. Perspectiva. 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

MAUAD, Ana Maria. O carnaval da história pública. In: ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sônia (org.). **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 227-235.

MATTOS, Hebe. ABREU, Martha. *História como performance: jongos, quilombos e a memória do tráfico ilegal de escravizados africanos*. In: MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele R. SANTHIAGO, Ricardo (orgs.): **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. Pp. 221-236.

PELÚCIO, L. (2014). Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? *Revista Periódicus*, 1(1), 68–91. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i1.10150>.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PERROT, Michelle. ESCREVER UMA HISTÓRIA DAS MULHERES: relato de uma experiência. In: Dossiê “História das Mulheres no Ocidente. **Cadernos Pagu**, [s. l], p. 9-28, 1995.

PENNA, Fernando e SILVA, Renata. *As operações que tornam a História pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de História*. In: MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele R. SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. Pp. 195-206.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas.**, Florianópolis, p. 159-189, 2019.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri J. da Silva. *Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História*. In: **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. / Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira – São Leopoldo: Oikos, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica\*. **Educação & Realidade**, [s. l], v. 15, n. 2, p. 71-99, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Contribuição à Semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2006.

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **Revista História Hoje**, V. 6, N° 12,, [s. l], p. 130-157, 2017.