

# ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: ENTRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A PESQUISA

## TEACHING HISTORY AND GENDER: BETWEEN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AND RESEARCH

Fernanda de Santos Nascimento<sup>1</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é levantar algumas questões com relação à questão de gênero e ensino da história, entendido como um campo em construção. Logo, busca-se apresentar a relação entre o ensino de história e as demandas contemporâneas pela inserção de novos sujeitos e novas formas de sexualidade no âmbito social. Para além, buscamos demonstrar a importância das novas epistemologias para o ensino de história, como a decolonialidade, cujo objetivo maior é contribuir para a formação crítica de alunas e alunos. Este pode ser um ponto de partida para o maior desenvolvimento da relação entre ensino de história e gênero e, também, para a construção de conhecimento relacionado à área do ensino da história. Para tanto, buscou-se o levantamento bibliográfico e a problematização deste, com o objetivo de contribuir para os debates em torno de um campo em construção.

*Palavras-chave:* Ensino de História; Gênero e Sexualidade; Decolonialidade.

### Abstract

The objective of this article is to raise some questions regarding the issue of gender and history teaching, understood as a field under construction. Therefore, we seek to present the relationship between history teaching and contemporary demands for the insertion of new subjects and new forms of sexuality in the social sphere. Furthermore, we seek to demonstrate in a discursive way, the importance of new epistemologies for teaching history, such as decoloniality, whose main objective is to contribute to the critical formation of students, based on the concept of an intellectual teacher. This can be a starting point for further development of the relationship between history teaching and gender and, also, for the construction of knowledge related to the area of history teaching. To this end, a bibliographical survey and problematization were sought, with the aim of contributing to debates around a field under construction. We understand that the teaching of History and its relationship with the genre is not yet consolidated and we agree with several authors on the need to consolidate the field in light of the educational demands of the 21st century.

*Keywords:* History Teaching; Gender and Sexuality; Decoloniality.

---

<sup>1</sup> Professora substituta na Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA- Campus Jaguarão. Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://orcid.org/0009-0009-5509-6517>; <http://lattes.cnpq.br/1032126849942458>

## **Introdução**

Quando pensamos no ensino de História, de uma forma em geral, não podemos nos furtar de algumas questões, que são comuns ao historiador e ao docente que tem consciência de seu papel enquanto tal. Logo, é necessário nos perguntar: O que buscamos quando ensinamos história? Qual história devemos propor e como ensiná-la? E, por fim, ensinar história para quem e para que? Estas questões são encontradas em muitos manuais de ensino de História que nos últimos anos tem se preocupado com a temática emergente e necessária do ensino de História (BITTENCOURT, 2008; ABUD, 2013; CERRI, 2011; CAIMI, 2009). A estas questões devemos incluir ainda os novos olhares, sobretudo com relação a questão de gênero e sexualidade e o ensino de História. A prática docente deve estar em constante atualização e em constante avaliação, com o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre o processo educacional e seus fins. Nós, enquanto professoras e professores, devemos estar atentos para que a prática educativa seja o mais benéfica possível para o desenvolvimento e o amadurecimento das alunas e alunos. Partindo do pressuposto que toda intervenção pedagógica e toda tomada de decisão é também ideológica, a prática docente tem relação com o tipo de cidadã e cidadão que está se querendo formar na sociedade e seu papel nessa sociedade (ZABALA, 1998, p. 28).

Daí decorre a necessidade de trazermos estes questionamentos sempre que necessário, não com o objetivo de esgotá-los, mas sim com a ideia de manter sempre um diálogo crítico tão necessário à prática docente. As perguntas e as respostas conferem sentido ao exercício profissional, já que orientam nossa atuação enquanto professoras e professores. Ora, se um dos objetivos do ensino de História é o desenvolvimento da consciência histórica e o reconhecimento de si enquanto sujeito histórico, cabe à disciplina estar em constante atualização, trazendo para o ambiente escolar as questões que são prementes para a sociedade e o seu desenvolvimento. Nesse sentido, desponta a busca por uma sociedade cidadã, onde hierarquizações fundamentadas em naturalizações devem ser duramente combatidas, a fim de que possamos construir uma sociedade mais igualitária e menos prejudicada pela consequência da desigualdade social, econômica, de gênero e raça.

Desta forma, esforços têm sido conduzidos por políticas públicas educacionais voltadas à inserção do debate sobre e gênero e sexualidade no âmbito escolar. Porém, a emergência de grupos conservadores tem

minado as políticas voltadas para esta abordagem, buscando eliminar este debate da sala de aula. O objetivo do conservadorismo é manter as estruturas de poder e hierarquização social baseadas no gênero, que garantem os privilégios e a manutenção de uma sociedade desigual.

No âmbito do estudo da História, gênero e sexualidade foram assuntos despertados a partir das mudanças de olhar sobre a própria disciplina, ocorridas a partir da crise de paradigmas clássicos, ensejando a busca por novas epistemologias e novos objetos até então desprezados e silenciados. A história, enquanto disciplina científica, buscou, majoritariamente, contar a história dos homens na história (COLLING; TEDESCHI 2015, p. 296). Da mesma forma, no campo do ensino da história, a questão do gênero e da sexualidade ainda tem uma tímida relação na construção do conhecimento e do importante papel que a disciplina pode ter com relação a estas questões. Ora, embora haja uma grande variedade de autoras e autores trabalhando a construção do conhecimento do ensino de história, poucos tem se aventurando no aprofundamento da disciplina e sua relação com o gênero e a sexualidade (SHACTAE, 2016, p. 176). Nesse sentido, entendemos que esta relação demanda ainda uma construção mais sólida de conhecimento.

Gênero deve ser mais explorado pelo ensino da história e temos um exemplo contundente: na edição de 2011 da obra *Ensino de História e Consciência Histórica* de Luís Fernando Cerri, o autor faz uso da expressão “opção sexual” ao se referir a multidimensionalidade dos conceitos de identidade e cidadania (CERRI, 2011, p. 121). Ora, em que pese a importante contribuição do autor para a teoria do ensino da história – e para o ensino da própria história, obra que será bastante citada neste artigo – é inadmissível que o autor ainda conceba a possibilidade de o exercício da sexualidade ser uma “opção”. O uso desta concepção está geralmente associado a discursos conservadores que buscam impor a já conhecida heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2018, p. 53).

O objetivo deste texto, portanto, é apresentar a relação entre o ensino de história e as demandas contemporâneas pela inserção de novos sujeitos e novas formas de sexualidade no âmbito social. Para além, buscamos demonstrar de forma discursiva, a importância das novas epistemologias para o ensino de história, como a decolonialidade, cujo objetivo maior é contribuir para a formação crítica de alunas e alunos, a partir do conceito de professor intelectual (CERRI, 2011). Este pode ser um ponto de partida para o maior desenvolvimento da relação entre ensino de história, gênero e sexualidade e, também, para a construção de conhecimento relacionado à área do ensino da história.

Partimos do pressuposto que gênero e sexualidade são categorias complexas e abrangentes, cuja força de seu uso está em compreender os processos de relação de poder ensejados pela construção discursiva destas categorias (BUTLER, 2018; SCOTT, 1995). O gênero não pode ser entendido como um termo somente da relação do feminino, mas sim, a sua expansão enquanto definidor de outras identidades que não aquelas relacionadas ao binarismo discursivo das relações de poder entre homens e mulheres. Para além, compreendemos o gênero também e sua relação de interseccionalidade com as categorias de raça, classe e sexualidade, sem as quais, a discussão corre o risco de não contemplar as demandas dos variados sujeitos (COLLINS, 2015; Maria Lugones, 2020).

Logo, tratar das relações de gênero e sexualidade em sala de aula, no âmbito do ensino da história, é também desenvolver um olhar crítico sobre a própria disciplina e buscar, com isso, parâmetros pedagógicos e epistemológicos que auxiliem a construção da prática docente. Nos últimos anos, a perspectiva decolonial tem buscado um olhar bastante crítico sobre as questões de raça e gênero na constituição das sociedades latino-americanas, a partir do olhar histórico de nossa experiência colonial. Logo, entendemos que a perspectiva decolonial pode oferecer um precioso caminho para a construção da relação entre ensino de história, gênero e sexualidade.

## **Educação e Gênero**

A educação como prática da forma que hoje a conhecemos, foi fruto dos processos desencadeados pela modernidade europeia. O desenvolvimento de novas formas de relações de trabalho e, também, das novas relações econômicas, ensejou a necessidade de educar corpos e mentes para adaptação a este novo cenário. A transformação é profunda e tem relação também com a emergência dos estados nacionais europeus. A educação torna-se uma aliada na disseminação discursiva do ideal de nação e seu pertencimento, da lógica do trabalho assalariado e das novas formas de comportamento que a vida em uma sociedade urbana e industrial demandam. Assim, a educação passa a reproduzir um ideal de sociedade baseado nos princípios europeus da modernidade e, a partir daí, é sistematizada e ampliada para o mundo, na esteira dos processos coloniais e neocoloniais liderados pela Europa.

Nesta perspectiva, podemos compreender de forma crítica que a educação se constituiu a partir das demandas da modernidade europeia e, ela própria, é carregada de historicidade. Partindo desta premissa, é lógico

supor que a escola se empenhou em impor ideias de um grupo hegemônico que foi capaz de controlar o Estado e estabelecer leis e projetos que o beneficiavam. Como aponta Guacira Louro (1997), a escola reproduz as desigualdades e diferenças, pois sendo ela mesma fruto desta construção, acaba desempenhando um papel na manutenção das desigualdades sociais. Nesse sentido, a escola é paradoxal: reproduz discursos que são a base das desigualdades e diferenças mas, ao mesmo tempo, tende a ser uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção de inclusão social (LIBÂNEO, 2012).

Logo, a escola integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e se articula com eles, contribuindo para diferentes processos econômicos e políticos, como desenvolvimento industrial comercial, tecnológico, formação de uma sociedade consumista ou democrática. Portanto, os objetivos gerais da escola atendem as necessidades dos determinados momentos históricos. Tais objetivos estão inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos. Desta forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam a diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 121).

À medida que se organizava e se ampliava o nível de escolarização, a partir da década de 1870, a importância do estudo da história foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma história nacional. Esse objetivo sempre permeou o ensino da história para os alunos de primeiras letras e ainda está presente na organização curricular do século XXI. A proposta do ensino de história sempre esteve ligada a formação moral e cívica, que se acentuou no decorrer do XIX e início do XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. Neste período, a história abarcava ainda o ensino religioso. A moral cívica vinculava-se então a uma moral religiosa. É a história escolar que vai consolidar a separação quadripartite da disciplina com base na experiência histórica europeia, tida como modelo civilizacional de progresso.

A mudança passa a ocorrer na segunda metade do século XX, quando ocorre uma mudança do paradigma didático da disciplina. O foco passa a ser a aprendizagem histórica, implicando as concepções de tempo e de história que os alunos trazem consigo desde fora da escola. Levando-se em conta essa mudança, o professor não é um tradutor do conhecimento acadêmico transformado em conhecimento escolar, mas sim um intelectual capaz de assessorar a comunidade na compreensão

crítica do tempo, da identidade e da ação na história (CERRI, 2011, p. 48). O ensino de história está ligado, de forma indelével, às temporalidades históricas, pois estamos no presente formulando questões para interrogar o passado. Compreendemos que a história não é o estudo do passado, nem como ciência nem como ensino. A história é um nexos significativo entre passado, presente e futuro, não apenas uma perspectiva do que aconteceu (CERRI, 2011, p. 52)

Portanto, o ensino da história tem íntima relação com a teoria da história e as mudanças no campo da teoria influenciam as discussões e as mudanças no campo do ensino da história. A partir dos anos 1970 a história, enquanto disciplina científica, passa a propor novos campos e novos objetos. A Nova História é um movimento advindo da crise da história problema dos Annales e da história estrutural da segunda geração do movimento. A proposição de novos campos, novos objetos e novos sujeitos trouxe à tona a história de grupos antes ocultados na análise histórica, como as mulheres, por exemplo.

Mas a história silenciou outros sujeitos: negros, indígenas, homossexuais, velhos, crianças. Ou seja, todos aqueles grupos que foram e são aliados do poder e permanecem à margem da sociedade. Falar de mulheres na história não é apenas identificar os lugares e fatos em que estiveram presentes, mas é reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 300). Nesse contexto, o movimento feminista foi primordial para o questionamento das relações de gênero na sociedade ocidental. E a história, a partir da contribuição das ciências sociais, buscou compreender esses silenciamentos e exclusões, constituindo novos campos de estudo e pesquisa.

Trabalhar com o ensino da História com base nos estudos de gênero exige que nós compreendamos criticamente como a categoria gênero é uma invenção bem arquitetada. As mulheres, assim como os homens, são simplesmente um efeito de práticas discursivas e não discursivas, como nos ensina Michel Foucault (1988). A análise foucaultiana dos poderes é adequada à pesquisa sobre as mulheres e às relações entre os sexos. Ela observa os micropoderes, suas ramificações, a organização dos tempos e dos espaços. Ela se ocupa não somente da repressão, mas da produção dos comportamentos; e as práticas foucaultianas da pesquisa histórica demonstram que a historicidade governa a relação entre os sexos, construção social.

Por isto a importância da categoria de gênero, apontada por Joan Scott (1995, p. 86), que questiona os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a

condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção social e política. Para Scott (1995, p. 85), o uso da palavra gênero e sua efervescência tem relação com a evolução dos paradigmas científicos em direção aos paradigmas literários. No espaço aberto por este debate, a partir da crítica do empiricismo e do humanismo que desenvolvem os pós-estruturalistas, os estudos feministas começaram a encontrar uma via teórica própria. Segundo Scott (1995, p. 86), o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Logo, o gênero é uma construção discursiva, cujo objetivo maior é significar e manter as relações de poder desiguais entre homens e mulheres. Para tanto, essa criação discursiva parte de ideias pré-concebidas de binarismo sexual e da heterossexualidade como padrão das relações sexuais, condicionando um discurso que associa determinados padrões comportamentais a homens e mulheres. Como aponta Judith Butler (2018, p. 51), outras formas de identidade não podem existir nesse sistema binário. Os regimes de poder produzem os conceitos de identidade sexual e conduzem as práticas discursivas que colocam a heterossexualidade como compulsória.

As implicações deste discurso são visíveis: constitui-se uma sociedade baseada em padrões de gênero que condicionam comportamentos e tomam como natural a relação desigual entre homens e mulheres. E mais: a insistência no binarismo sexual e na heterossexualidade como padrão, elimina outros sujeitos, suprimindo a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual (FOUCAULT, 1988). o discurso do binarismo e da heterossexualidade compulsória na definição de um gênero masculino e um feminino é um discurso complexo permeado de ficções que tem sido construída, no mundo ocidental, desde o século XIX, a partir da Europa. A ficção discursiva do gênero é poderosa, pois se baseou em conceitos biológicos, médicos, pedagógicos e religiosos discursivos para utilizá-los enquanto estruturas de poder e coerção (BUTLER, 2018, p.53). Nesse sentido, a própria linguagem de matriz europeia introduz o binarismo gramatical, ausente em muitas línguas dos povos africanos e também dos povos indígenas americanos.

Logo, não é possível dissociar a discussão de gênero da discussão de sexualidade em todo o seu complexo caminho. Nesse sentido, a emergência do assunto no campo teórico foi deslocada para a sociedade, tornando o debate público, a partir da lógica de mobilização dos movimentos feministas. No campo da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997/1998 colocam a sexualidade como tema transversal e

legitimam a discussão de temas de caráter urgente na escola. Embora o documento dê ênfase as relações de gênero articuladas as questões biológicas, oferece uma visão ampla e não reducionista de temas que envolvam a sexualidade.

Em 2013 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, documento de caráter normativo e que também aborda a questão do gênero e da sexualidade. Por mais que as Diretrizes não aprofundem as questões de gênero, há o amparo legal para que o assunto seja introduzido em sala de aula e faça parte dos Projetos Políticos e Pedagógicos das escolas. Há que se pontuar também que as DCN apresentam a exigência de problematizar a complexidade da diversidade humana presente na sociedade e que a escola deve contribuir para a eliminação de discriminações e preconceitos, incluídos o racismo, sexismo e a homofobia. As diretrizes indicam também que estas temáticas devem ser abordadas ao longo de toda a trajetória escolar, objetivando a construção de um ambiente plural e de respeito às singularidades dos indivíduos, à igualdade de gênero e à orientação sexual. Estes documentos foram articulados a um projeto do governo federal, durante os mandatos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que buscou a formação continuada voltada para professores da educação básica da rede pública. O projeto Gênero e Diversidade na Escola, do Ministério da Educação, ofereceu uma série de cursos e especializações para professores cujo foco era a abordagem em sala de aula das relações de gênero, sexualidade, e relações étnico-raciais.

Durante o governo Temer, foram feitas mudanças estruturais no programa Gênero e Diversidade, mudanças que permaneceram durante o governo de Jair Bolsonaro, deixando claro que, nestes governos, não havia espaço, no campo das políticas educacionais, para as temáticas relacionadas aos direitos humanos, à igualdade e a construção da cidadania. É deste período também o surgimento de movimentos políticos como Escola sem Partido e as sucessivas campanhas em nível federal, estadual e municipal contra a suposta “ideologia de gênero”. A pauta de gênero é tão poderosa que mobilizou o setor conservador do país em uma ampla campanha que atacou, sobremaneira, as instituições de ensino, tanto aquelas voltadas ao ensino Básico, quanto a educação de nível superior. O legislativo brasileiro se empenhou em produzir projetos de lei que impediam a liberdade da docência em sala de aula, buscando proibir a discussão de temáticas relacionadas à política, sexualidade e gênero. A linguagem das fake News – característica intrínseca das novas formas de comunicação – ladrilhou o caminho da discussão, insinuando que as Universidades brasileiras eram um antro da ideologia comunista.

A ampliação das políticas públicas voltadas para a educação e a relação de gênero e sexualidade despertou os setores conservadores do legislativo brasileiro, que logo se articularam em movimentos que buscaram a supressão da categoria gênero das discussões educacionais. O reflexo pode ser percebido no texto do Plano Nacional de Educação (2014) que não cita a questão de gênero e de orientação sexual quando se refere as diretrizes de promoção de cidadania e erradicação de discriminação. O conservadorismo alegou que a discussão em torno do gênero ameaçava o modelo de família tradicional e, com isso, subverteu a lógica argumentativa, deslocando a discussão para a arena privada e não pública. Logo, a responsabilidade sobre sexualidade e gênero deveria ser da família e não da escola. O movimento derivou também para a questão da política em sala de aula e teve como reflexo principal o ataque às disciplinas de ciências humanas, sobretudo a história.

Da mesma forma, os termos orientação sexual e gênero foram alijados do documento final da Base Nacional Comum Curricular (2017). Embora o documento dê ênfase a uma série de necessidades e interesses dos estudantes, de modo que suas singularidades sejam consideradas, a sexualidade ficou articulada somente à dimensão da saúde. Giroto alerta sobre a descontinuidade entre as perspectivas dos PCNs e das DCNs em relação à BNCC. O autor também pontua que o documento marca a concepção de educação e difusão de um projeto relacionado à emergência do neoliberalismo e de seus condicionantes econômicos, que introduziu uma pedagogia de desenvolvimento de competências em detrimento de uma concepção crítica de educação. A influência do neoliberalismo na educação tem sido amplamente discutida (SAVIANI 2006, GIROTO, 2018, LIBÂNEO, 2012) e, também, sua associação com os movimentos conservadores e a instituição de currículos unificados frente ao crescimento das demandas urgentes das minorias sexuais, das mulheres e da população negra (APPLE, 2006, p. ).

Cabe ressaltar, no entanto, que o amparo legal para a questão de gênero e sexualidade encontra-se ainda nos PCNs e nas DCNs, que continuam em vigor e foram documentos que possibilitaram o maior avanço na abordagem do gênero e da sexualidade no âmbito escolar. Restrições as abordagens recomendadas nos PCNs e nas DCNs entram em contradição com o próprio texto das diretrizes e, com isso, há amparo legal para o tratamento do tema em sala de aula, apesar do silenciamento produzido pelo texto da BNCC.

Diante do exposto, é necessário voltarmos as questões que foram propostas no início deste artigo: o que buscamos quando ensinamos

história? Qual história devemos propor e como ensiná-la? E, por fim, ensinar história para quem e para que? Dando seguimento a busca de respostas para estas questões, não podemos nos furtar de nosso papel enquanto educadoras e educadores conscientes do papel crítico exercido por nós. Como assinala Caimi (2004, p. 94), professoras e professores são sujeitos reflexivos, capazes de inovar e, sobretudo, produzir conhecimento sobre seu conhecimento através de uma atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica. No sentido que estamos buscando apresentar aqui, Guacira Louro (1997) compreende que é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos os alunos e alunas dão ao que aprendem. É preciso, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho e, principalmente, estar atentas e atentos para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. Ora, diante do exposto, é lógico que para aprofundarmos estas questões seja necessário um novo enfoque, afastado das concepções hegemônicas de uma ciência que sempre foi excludente, um campo hierarquizado, fundamentado em categorias reflexivas fechadas, incapaz de pensar as diferenças (GONTIJO MUNIZ, 2016, p. 14). Portanto, surge como alternativa de trabalho a perspectiva decolonial e o interessante aparato crítico que essa nova epistemologia busca construir.

## **Gênero e Decolonialidade: entre a Construção do Conhecimento e a Pesquisa**

As profundas mudanças ocorridas no contexto global a partir das transformações oriundas do contexto do pós-guerra, impactaram também as ciências sociais com a emergência de novos atores e novos enfoques de pesquisa. Os processos de descolonização da África e da Ásia e as novas realidades consequentes deste processo, trouxeram à tona a necessidade de se problematizar as relações das ex-colônias com sua ex-metrópole, a Europa. As respostas e as certezas que a modernidade havia concebido num progresso civilizacional de sentido único não eram mais suficientes diante de novas inquietações despertadas pelo processo do globalismo. É neste contexto que ocorre a crise da modernidade e o surgimento de estudos que passam a contestar as certezas do discurso moderno Europeu e mais: considera-se compreender o progresso de enfoque europeu não como ideal, mas como ferramenta de opressão.

O etnocentrismo europeu passou a ser questionado. Os estudos de Frantz Fanon, já nos anos 1950 e 1960, apontavam o caráter antagonista da relação colonial, pois a presença do outro impede o indivíduo de exercer a sua individualidade, na impossibilidade de constituição de uma identidade. Frantz Fanon soma-se a um conjunto de autores precursores do argumento pós-colonial como Aimé Césaire, Albert Memmi e Edward Said, que questionaram a produção de conhecimento como estratégia para a dominação sobre o outro. Estes quatro autores contribuíram para uma transformação lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais. Na completude do processo, o grupo de estudos subalternos, com liderança indiana, reformula a historiografia indiana ao colocá-la em xeque com as versões produzidas por ocidentais europeus – Dipesh Chakrabarty revoluciona a historiografia indiana. (Ballestrin, 2013)

Como aponta Linda Alcoff (2016, p.139) a produção do conhecimento histórico sofreu por muito tempo a ação de uma tradição colonial em que o conhecimento branco e europeu foi tomado como superior e ideal. Essa tradição também operou criando e impondo subjetividades aos colonizados, produzindo discursos que legitimavam as desigualdades. Enquanto os estudos pós-coloniais ganharam o recorte africano e asiático, derivado das experiências que estes continentes passaram com o processo do neocolonialismo europeu, havia um vácuo de interpretação no que concerne a América Latina. O território americano experimentou a primeira experiência colonial europeia e, também, a mais longa. Logo, havia a necessidade de se problematizar esta experiência, a partir do enfoque exclusivo da América Latina.

É nesse contexto que surgem os estudos decoloniais, cujo enfoque epistêmico é a América Latina e a experiência colonial. A decolonialidade consiste em uma postura teórica que denuncia o poder das epistemologias europeias na criação e imposição de subjetividades, propondo uma nova posição que desafia e rompe com a lógica eurocêntrica fortemente presente e dominante nas ciências sociais e humanas. Busca recontar a história a partir da ótica dos subalternizados e suas experiências. É um movimento de contraposição à epistemologia moderna. Passa-se a compreender como a produção discursiva europeia foi fundamental para criar as hierarquizações sociais e definir a opressão dos povos ameríndios e do povo africano, diante da incontestável superioridade europeia.

Um dos grandes estruturadores do pensamento decolonial é Anibal Quijano (2010). Seus estudos produziram o conceito de colonialidade do poder. Quijano (2010) chega a algumas conclusões: não existe modernidade europeia sem a colonialidade e não poderia haver economia

capitalista no mundo sem as américas. As relações de poder foram estabelecidas a partir do impacto da experiência europeia nas américas. Esta experiência foi fundamental para a concepção dos pressupostos modernos de superioridade do pensamento europeu e de hierarquização social, sobretudo através da raça. A experiência europeia vai criar e consolidar o discurso de que existia civilizações e seres humanos inferiores e que, como tal, deveriam ser submetidos ao processo civilizador europeu. O fim da experiência colonial com os processos de independência não teve fim, porque as relações de colonialidade nas esferas social, econômica e política permaneceram nos países recém independentes. A perspectiva eurocêntrica epistemológica se tornou o centro em termos geopolíticos, a partir da criação de uma América colonial e periférica através de uma lógica de superioridade.

O recorte principal da teoria de Quijano foi a raça. Para o autor, é a modernidade europeia que constitui um padrão de preconceito baseada na questão racial. Em situações anteriores, quando povos escravizavam outros, características físicas nunca foram levadas em consideração como condição de escravização. Mas a modernidade, construída a partir da hierarquização etnocêntrica europeia, inovou nesse sentido e produziu o discurso racial, consolidando a ideia de superioridade do padrão europeu branco e, possibilitando com isso, a opressão dos povos entendidos como inferiores. Maria Lugones (2020, p. 62) compreende que Quijano não levou em conta em seus marcos analíticos a questão do gênero e a interseccionalidade do gênero com as categorias de classe/raça/sexualidade. Os estudos feministas passaram a compreender que a análise da categoria gênero não pode ser dissociada das relações entre raça/classe/sexualidade, porque estas categorias perpassam a construção do gênero enquanto categoria discursiva (Hill Collins, 2015). Ou seja, a colonialidade é um fenômeno mais amplo e que atravessa o gênero pelo controle do sexo, seus recursos e produtos, porque as mulheres não brancas foram subordinadas e destituídas de poder no processo do colonialismo europeu. Para Lugones, Quijano não percebeu o significado hegemônico de gênero, que pressupõe a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado, conceitos também ramificados na construção discursiva europeia da modernidade.

Portanto, a colonialidade não se refere somente à classificação racial, mas se constitui enquanto fenômeno amplo, um dos eixos do sistema de poder. Desta forma, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade, atravessando também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações subjetivas.

Lugones aponta como a modernidade influenciou na construção da discursividade do gênero, de forma similar a questão da raça, com o mesmo objetivo de constituir a superioridade branca do homem europeu. O pensamento europeu introduziu as diferenças de gênero no interior das comunidades indígenas latino-americanas e no interior das sociedades africanas, onde as concepções sobre gênero eram fundamentalmente diferentes da perspectiva europeia. O sistema de gênero imposto pelo colonialismo modificou as relações no interior das comunidades, contribuindo para a supressão das identidades e opressão das mulheres, a partir de mecanismos de controle sexual.

Raça e gênero são ficções poderosas que se basearam em conceitos biológicos e discursivos para utilizá-los enquanto estruturas de poder. E mais: a estrutura europeia determinou o gênero racializado de maneiras diferenciadas para europeus brancos e para colonizados não brancos. Nesse sentido, a criação discursiva da mulher branca europeia como frágil, fraca, sexualmente passiva e reduzida ao espaço privado da casa. Mas essa concepção não engloba a questão da racialização e nem o recorte de classe, porque, mulheres negras e pobres certamente não partilhavam dessa mesma identidade.

Aqui é necessário fazermos uma pergunta: aonde queremos chegar com essa discussão? Simples: a decolonialidade mostra como ignoramos o passado de outros povos que não o Europeu. Enquanto colonizados, construímos nossas premissas de pesquisa ainda baseadas nas epistemologias europeias. Além de demonstrar os processos de opressão e de como a modernidade serviu para amparar o crescimento do capitalismo europeu e seu processo de opressão, a decolonialidade busca demonstrar que outras formas de relações eram possíveis, desconstruindo as interpretações únicas das epistemologias modernas.

A decolonialidade oferece uma outra história: trabalhar em sala de aula as interseccionalidades de classe/sexualidade/raça/gênero, buscando ampliar o escopo crítico sobre esses assuntos e demonstrando que outras formas de viver foram possíveis e que foram destituídas de poder pelo avanço do processo colonial. NO caso do gênero, Oyèrónké Oyewùmí (2020, p. 85) apresenta a família iorubá tradicional, sociedade presente no sudoeste da Nigéria. Nesta sociedade o gênero não é uma categoria definidora como centro de poder dentro de um núcleo familiar. Mostra também como não há, na linguagem iorubá, palavras que denotem individualmente menina ou menina, mas sim uma expressão que pode ser traduzida como prole. Ora, frequentemente a linguagem é apresentada como uma das grandes estruturas do gênero binário e em muitas sociedades pré-coloniais essa de

linguagem é inexistente, denotando outros papéis e outras interpretações de gênero. Maria Lugones (2020) apresenta como muitas comunidades indígenas norte-americanas também apresentavam definições de gênero diferenciadas, inclusive incorporando a homossexualidade. Estes exemplos nos ajudam a compreender o peso do padrão de gênero imposto pela modernidade e colocam um contraponto muito interessante ao oferecer outras formas possíveis de relações em comunidade.

Retomando Joan Scott (1995, p. 88) e a relação com a sala de aula, a autora chama a atenção para histórias de caráter “compensatório”, que são aquelas relacionadas a vida de uma ou mais mulheres específicas, como exemplo da atuação e da participação das mulheres na escola. Ou seja, biografias sobre cientistas, escritoras ou lideranças políticas, utilizados em aula para exemplificar e valorizar as mulheres. Estes materiais podem e devem ser usados, mas precisam ser problematizados, para que não pareçam padrões ou mesmo reproduções de valores geralmente associados aos homens. Nesse sentido, os recortes aqui sugeridos de gênero, raça e classe, além das problemáticas levantadas pelo decolonialismo são excelentes ferramentas para se problematizar esta questão.

Portanto, a decolonialidade torna-se uma alternativa epistemológica e uma ferramenta útil no ensino da história e das relações de gênero. Aqui é possível fazermos outra consideração: as políticas públicas educacionais, com o objetivo de organizarem suas ações e promoverem a organização dos currículos, acabam desmembrando assuntos e compartimentando esses assuntos, como se fosse possível trabalhá-los de forma estanque. Nesse sentido, parece extremamente interessante também a ideia de interseccionalidade das categorias, pois possibilita ao professor construir poderosos arranjos interpretativos, a fim de conduzir diálogos em sala de aula que despertem o interesse dos alunos e alunas.

Retomamos, aqui, as questões iniciais que abriram este artigo com relação ao ensino de história. A partir de Luís Fernando Cerri (2011), concordamos que conhecer a história e ser capaz de entender/praticar o seu método de análise crítica dos enunciados e de construção do conhecimento é uma necessidade, se almejamos formar um pensamento autônomo, crítico e criativo junto de nossas alunas e nossos alunos. Faz toda diferença conhecer a história das coisas e, sobretudo, compreender as coisas como construção, com uma duração própria, ou seja, em sua historicidade. Coisas dadas como prontas e acabadas resultam em uma posição conformista com a realidade.

Pensar historicamente levar em consideração o contexto de produção das informações, levando-se ainda em conta sua historicidade – isto é,

suas vinculações sociais e políticas. É compreender que cada produto ou ação foi construído por uma pessoa e isso condiciona o sentido da ação. Pensar historicamente leva a questão e a compreensão do que de fato significa a história: uma sucessão de acontecimentos em oposição à permanência e a continuidade. Nesse sentido, pensar historicamente tem relação com a construção da cidadania e a capacidade de se posicionar diante do mundo. O papel do educador é conscientizar e o papel do ensino da história é construir o diálogo. O ensino escolar tem que se pensado enquanto diálogo e nada pode ser mais prejudicial que a existência de currículos inflexíveis e, geralmente, fora da relação educativa.

Portanto, reforçamos que os professores e professoras tornam-se sujeitos reflexivos, buscando com sua ação contribuir para uma consciência crítica construída a partir do diálogo entre os sujeitos e os consensos mínimos que é possível construir, respeitando ao máximo as diferenças e evitando as indiferenças em relação à coletividade. Construir o diálogo e fazer os alunos compreenderem a importância desta ação é o grande desafio do ensino da história (CERRI, 2011). Para o autor, a ideia de que a história deve ensinar uma determinada carga de conteúdos relacionados à suposta capacidade cognitiva e ao espírito cívico é contraproducente, visto que as emergências colocadas pelo globalismo e as políticas neoliberais requerem uma ação cada vez mais centrada no diálogo e no desenvolvimento de uma consciência crítica. Por um ensino de história posicionado e comprometido em direção à verdadeira cidadania.

## **Considerações Finais**

O objetivo inicial deste texto, conforme exposto, era apresentar perspectivas sobre o ensino da história e o gênero, diante do desafio de construirmos uma prática docente ancorada no diálogo e no respeito às diferenças. Nesse sentido, não há como ignorar a emergência do debate sobre gênero e sexualidade em sala de aula, mesmo diante do avanço discursivo dos movimentos conservadores. Faz-se necessário a compreensão de que as políticas públicas voltadas às minorias tem sido objeto de intenso ataque dos setores conservadores, assim como a própria educação e o ensino de história. Estes ataques não pretendem apenas imobilizar as discussões, mas sim, impor seus pontos de vista sobre ideias e concepções que, como mostramos, são amplamente relacionadas a um modelo de pensamento derivado da modernidade europeia, que instituiu o binarismo, a heterossexualidade compulsória e a hierarquização social baseada no gênero.

No Brasil, hoje, as demandas pelas pautas modernizantes têm encontrado forte resistência, sobretudo, dos representantes legislativos em todas as esferas administrativas. Os argumentos contrários geralmente se baseiam em concepções baseadas em uma moral de fundo religioso, cujo discurso tem forte eco em muitos setores da sociedade brasileira. Não podemos deixar de reconhecer os avanços que já foram garantidos até aqui: os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus temas transversais e as Diretrizes Curriculares Nacionais são documentos normativos que ainda estão em voga e amparam legalmente a abordagem das questões de gênero e sexualidade em sala de aula e a inserção da temática nos Projetos Políticos e Pedagógicos das escolas.

Apesar da ação das políticas progressistas, o conservadorismo atua de forma permanente e poderosa. A instituição da obrigatoriedade do ensino das relações étnico culturais e de história da cultura africana e história da África bem como de história e cultura indígena, suscitou nos cursos de licenciatura de história a necessidade de se incluir disciplinas específicas para formação dos futuros professores. No entanto, gênero e sexualidade não despertaram a mesma reação: Gontijo Muniz (2015) entende a necessidade de inserir nos cursos de história uma disciplina de introdução aos estudos de gênero ou história das mulheres, a exemplo da disciplina de história da África. Ainda hoje, poucos cursos de história fornecem disciplinas voltadas ao gênero e muitas oferecem em caráter optativo ou ligada aos programas de pós-graduação. Nesse sentido, a autora se posiciona como uma historiadora crítica, feminista, que perturba a ordem e questiona as regras impostas, a partir da desconstrução nas narrativas historiográficas habituais.

Buscando compreender a interseccionalidade que atravessa a questão de gênero, nos parece ser útil que a história enquanto ciência consiga dar conta de trabalhar essa questão. Joan Scott (1995, p. 84) já alertava para a dificuldade de se trabalhar com a categoria gênero na história sem levar em consideração a historicidade da categoria. E a autora também pontua a necessidade de se incluir o recorte de classe e de raça. Nesse sentido, a história enquanto ciência, precisa buscar uma história do feminino que rompa com os padrões de desigualdade imposto pela relação de gênero. Gontijo Muniz (2015) também entende que os estudos históricos ainda são marcados por uma narrativa de caráter sexista, relegando a história pública aos homens e a história privada às mulheres. Se, historicamente, o feminino é entendido como subalterno e analisado fora da história, porque sua presença não é registrada, libertar a história é falar de homens e mulheres numa relação igualitária, é resgatar a dívida

com a memória. Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos (COLLING e TEDESCHI, 2015, p. 300).

Como pontua Butler (2018, p. 54) os regimes de poder do heterossexismo incrementam-se através da repetição constante de sua lógica e de suas ontologias naturalizadas, num processo contínuo que não é possível ser interrompido, a não ser pela sistemática contestação. As novas epistemologias, sobretudo ligadas ao pós-colonialismo e a decolonialidade podem oferecer importante subsídio para que gênero e sexualidade sejam trabalhados em sala de aula e também na pesquisa histórica. E mais: o recorte da interseccionalidade, apontado por Maria Lugones (2020) permite uma abordagem ainda mais rica e crítica dos processos de opressão impostos pela colonialidade europeia, sobretudo se pensarmos a partir do recorte geográfico do sul global. Em relação ao ensino, não se trataria, portanto, de apenas complementar um conhecimento já consagrado, pretensamente neutro e já registrado pelos historiadores, mas questioná-lo, subvertê-lo, reescrevê-lo, questionando as ausências e os silenciamentos históricos. Por fim, Lugones compreende a necessidade de se discutir estas questões no âmbito de uma educação popular coletiva e participativa, a fim de compreender os complexos sistemas que se articulam para manter a submissão e a opressão baseada na interseccionalidade de gênero e raça, mas também da relação social que permeia todo o debate.

Discutir gênero no ensino é reconhecer as historicidades inscritas nos discursos através do tempo. O gênero está inscrito em todos os aspectos sociais e históricos, e produz efeitos na sociedade e no tempo. Assim, trabalhar com o conceito é reconhecer sua essência fluida, não binária e que, como característica, se constitui nas relações humanas de forma descontínua. Há que se destacar ainda que não podemos correr o risco de internalizar os discursos construídos pelos setores conservadores, que associam o estudo do gênero somente as temáticas das pessoas LGBTQIA+, como a questão do kit gay, um eufemismo criado para polemizar. A força do gênero está em fundamentar compreensões sociais e históricas sobre os processos de formação, vivência e dissidência de ideais de masculinidade e feminilidade e das relações de poder que implicam a interseccionalidades de classe, sexualidade e raça (COLLINS, 2020).

No momento em que desafiamos toda a racionalidade europeia e suas certezas, a partir da crise das epistemologias e do pós-modernismo, a história decolonial pode oferecer um excelente repertório de outras possibilidades de vivência que foram atomizadas pelo pensamento hierárquico europeu. Ou seja, decolonizar o pensamento é necessário,

para que possamos compreender outras formas de vivência que foram silenciadas e invisibilizadas pelo sentimento de superioridade da cultura europeia. O mesmo cabe a questão do gênero: reconhecer e demonstrar na educação histórica a existência dessa assimetria construída socialmente, mas defendida como natural, faz de nós, professoras e professores sujeitos compromissados com um ensino posicionado em favor da igualdade de direitos no presente. Necessário lembrar que, como aponta Zabala (1998), toda intervenção pedagógica é também ideológica, logo, tem relação com o tipo de cidadã e cidadão que estamos querendo formar na sociedade.

Retomando Cerri, compreendemos que a história não é o estudo do passado, nem como ciência nem como ensino. A história é um nexos significativo entre passado, presente e futuro, não apenas uma perspectiva do que aconteceu. A aprendizagem escolar da história é, sobretudo, aprendizagem da identidade coletiva mais ampla, para a formação do cidadão, que é a identidade política central da modernidade. Identidade e cidadania hoje são fatores multidimensionais que estão ligados à formação do sujeito pós-moderno, que tem várias identidades – e daí a importância dos fatores como etnia, gênero, orientação sexual, religião e regionalismo. Nesse sentido, o ensino de história hoje está colocado diante do desafio de trabalhar as identidades para além da formação da cidadania. E neste contexto, gênero e sexualidade são categorias imprescindíveis de análise e formação de pensamento crítico.

## Referências

- ABUD, Katia Maria; MELO E SILVA, André Chaves de; ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- ALCOFF, Linda. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Sociedade E Estado*, 31(1), 129-143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6082> Acesso em 14 fev. 2024.
- BALLESTRIN, Luciana. "América Latina e o giro decolonial". *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 11, p. 89-117. 2013. DOI: 10.1590/S0103-33522013000200004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BUTLER, Judith. Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da Identidade. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2018.
- CERRI, Luiz Fernando. Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- COLLING, Ana Maria. TEDESCHI, Losandro Antonio. O Ensino da História e os Estudos de Gênero na Historiografia Brasileira. *História e Perspectivas*, Uberlândia (53): jan./jun. 295-314.
- COLLINS, Patrícia Hill (2015). "Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão". Moreno, Renata (org.) *Reflexões e Práticas de Transformação Feminista*, São Paulo: SOF, p.13-42.

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

GIROTTI, Eduardo Donizetti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. Educação e Sociedade, Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, María. "Colonialidade e Gênero". In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020a. p. 52-83.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. História, ensino de história e gênero: discutindo a relação. Revista Eletrônica Documento/Monumento. v. 18, n. 1, out/2016. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ndihr/revista/>. Acesso em: 15 fev 2024.

OYÚMÍ, Oyeronké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas In: HOLLANDA, Heloísa B. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p.84-95.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade de poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.) Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SAVIANI, Dermeval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação e realidade. Jul/dez, p. 71-99, 1995.

SHACTAE, Andrea. JUNIOR, Oswaldo Rodrigues. Vozes Inaudíveis: A questão de gênero nos manuais de didática da História. Revista Eletrônica Documento/Monumento v. 18, n. 1, out/2016 – Cuiabá. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ndihr/revista/>. Acesso em: 15 fev 2024.

ZABALA, Antoni. A prática Educativa: Artmed. Porto Alegre, 1998.

Submetido em janeiro de 2025

Aceito em fevereiro de 2025

Publicado em abril de 2025

