

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Manuela Barp

O QUE HÁ NO “VAZIO”?

Cisnormatividade e colonialidade na Base Nacional Comum Curricular de História

Porto Alegre

2024

Manuela Barp

O QUE HÁ NO “VAZIO”?

Cisnormatividade e colonialidade na Base Nacional Comum Curricular de História

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira.

Porto Alegre

2024

Manuela Barp

O QUE HÁ NO “VAZIO”?

Cisnormatividade e colonialidade na Base Nacional Comum Curricular de História

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “licenciado em História” e aprovado em sua forma final pelo curso de História, obtendo conceito

Porto Alegre, 6 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

Orientador

Prof.^a Dr.^a. Caroline Pacievitch (UFRGS)

Examinadora

Prof. Dr.^a Letícia Bauer (UFRGS)

Examinadora

RESUMO

Nesta pesquisa, busco investigar articulações entre os conceitos de cisnormatividade e colonialidade na versão final da Base Nacional Comum Curricular de História. Realizando uma revisão bibliográfica referente à cisgeneridade, cisnormatividade e colonialidade, ensino de História e colonialidade, ensino de História, relações de gênero/sexualidade e a BNCC, exploro o processo de construção da BNCC, em um contexto de perseguição à “ideologia de gênero”. A partir disso, procuro pelo gênero no documento, nominalmente e através de outros termos. Constatando, tal como outras pesquisadoras, a ausência de gênero (enquanto conceito das Ciências Sociais/Humanas) na terceira versão da BNCC, reitero os argumentos de que essa ausência/retirada – a qual chamo de “vazio” –, é essencial para a generificação do documento, assim como outros conceitos que permeiam o texto. Aliado a isso, aponto como, nessa versão da Base, a cisnormatividade, desdobrada a partir do trabalho de Viviane Vergueiro, e a colonialidade do sistema moderno-colonial de gênero, considerando a argumentação de María Lugones, interligam-se para conceber (também sendo concebidas por) perspectivas históricas normativas, hierárquicas e binárias das relações de poder e de gênero, marcadas pela invisibilidade e inferiorização de sujeitos históricos dissidentes/inconformes às normas de gênero. Diante disso, menciono, brevemente, possíveis brechas no documento que possibilitem atuações docentes críticas à naturalização do gênero e de seus binarismos, comento três atividades voltadas às relações de gênero no ensino de história, a fim de demonstrar a já existência de perspectivas dessas críticas, e discuto a ideia de um ensino de História anti[cis]tema, na contramão de ensinamentos cisnormativos e coloniais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Ensino de História, Gênero, Cisnormatividade, Colonialidade, Currículo.

ABSTRACT

In this research, I intend to investigate the connections between the concepts of cisnormativity and coloniality in the final version of the BNCC for History. By conducting a literature review on cisgenerity, cisnormativity and coloniality, History teaching and coloniality, History teaching, gender/sexuality relations and the BNCC, I explore the process of constructing the BNCC, in a context of persecution of “gender ideology”. From this, I search for gender in the document, explicitly and through other terms. Constatando/noticing, as other researchers have, the absence of gender (as the concept from Social/Human Sciences) in the third version of the BNCC, I reiterate the arguments that this absence/removal – which I call a “void” – is essential for the gendering of the document, as well as other concepts that permeate the text. Allied to that, I point out how, in this version of the BNCC, cisnormativity, unfolded from the work of Viviane Vergueiro, and the coloniality of the modern-colonial gender system, considering María Lugones’s argumentation, intertwine to conceive (also being conceived by) normative, hierarchical and binary historical perspectives of power and gender relations, marked by invisibility and inferiorization of historical subjects who dissident/do not conform to gender norms. Diante disso/Inlight of this/befront that, I briefly mention possible gaps in the document that could enable critical teaching practices against the naturalization of gender and its binarisms, I discuss three activities focused on gender relations in History teaching, to demonstrate the existence of these critiques, and I debate the idea of an anti[cys]tem History teaching, contrary to cisnormative and colonial teachings.

Keywords: BNCC, History teaching, Gender, Cisnormativity, Coloniality, Curriculum.

SUMÁRIO

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A PESQUISA E SOBRE O “VAZIO”	7
2. RELAÇÕES DE GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: COLONIALIDADE E CISONORMATIVIDADE	12
2.1 Sobre a colonialidade, a cisonormatividade e o ensino de História	14
3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.	24
3.1 Processos de construção do documento e disputas pelo gênero.....	24
3.2 Como esses fenômenos aparecem no “vazio” da BNCC de História.....	36
3.3 Pareceres e Resoluções	54
4. APÓS TOPAR COM O “VAZIO”: ESCULPIR “BRECHAS” E CONTRIBUIR COM A RESISTÊNCIA	57
4.1 Brechas pelas palavras: possibilidades de atuação a partir do documento	57
4.2 Experiências não-cisnormativas em aulas de História	59
4.3 Por um ensino de História anti[cis]tema	63
5. NOTAS FINAIS SOBRE A PESQUISA E SOBRE O “VAZIO”	66
REFERÊNCIAS	68

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A PESQUISA E SOBRE O “VAZIO”

Com esta pesquisa, busco refletir sobre como se articulam colonialidade e cisnormatividade na construção das relações de gênero na versão final da Base Nacional Comum Curricular (2018) referente ao ensino de História. Para além de focar na própria presença dessas construções no texto, também pretendo abordar possíveis violências que narrativas históricas marcadas por esses dois elementos consequentemente produzem.

A pesquisa parte do desejo de contribuir com debates referentes à colonialidade e ensino de história, já presentes, e à cisnormatividade e ensino de história, ainda incipientes. Contudo, pretendo abordar essas temáticas de forma interligada, não apartada, concentrando a discussão nas relações de gênero, e refletindo sobre produções específicas, decorrentes dessa conexão, seus efeitos no ensino de História e margens para atuação crítica a essas perspectivas – a partir do documento. Dentro disso, a escolha pela análise da BNCC deriva da própria importância dessa. A Base,

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), [...] deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (Brasil, 2018)¹.

Determinadas questões e conceitos são basilares para esta investigação, ao passo que atuam como orientadores e articuladores da pesquisa. Dentre essas estão: “Como estão presentes colonialidade e cisnormatividade no texto?”; “De que maneira essas se articulam, pensando especificamente a construção das relações de gênero, no ensino de História, pela BNCC?”; “Quais percepções/noções de História, de sujeitos históricos e de ensino de História mobilizam?”; “Quais pontos do texto podem ser pensados como ‘brechas’ para uma atuação docente crítica à colonialidade e à cisnormatividade?”. Frente a isso, a “atuação pelas margens” está pensada como ato de resistência a esses [cis]temas normativos.

Para as análises desenvolvidas, utilizo principalmente os conceitos de colonialidade de gênero, de cisnormatividade e de ciscolonialidade. O primeiro, segundo María Lugones (2020), contempla a inseparabilidade dos ideais e perspectivas moderno/coloniais, perpassadas pela racialização dos povos, e concepções de gênero, impostas com o colonialismo e, assim, pela

¹ Trecho retirado do site da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

colonialidade. Já cisnormatividade, pensa a cisgeneridade² enquanto norma social, partindo de apontamentos de Viviane Vergueiro, tal como noção de ciscolonialidades, concebendo a cisgeneridade de forma indissociável às concepções e práticas da colonialidade do poder. Associo tais conceitos à argumentação de Mauri Silveira Junior (2021), que aponta o silêncio referente às relações de gênero na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular como em si um elemento de generificação desse documento. Partindo disso, a BNCC reproduz uma história centralizada em experiências e identidades brancas, masculinas, ocidentais, heterossexuais (Louro, 2013 apud Silveira Junior, 2021) e, adiciono, cisgêneras e cisnormativas.

Na procura pela cisnormatividade e pela colonialidade, inicialmente, refaço o movimento realizado em diversas pesquisas relacionadas às relações de gênero na BNCC (inclusive nas dedicadas ao ensino de História) – a busca literal pela palavra “gênero”. Contudo, opto por expandir essa movimentação também a outros conceitos/palavras que integram as discussões de gênero, a fim de investigar o gênero – e, assim, a cisnormatividade e a colonialidade nas relações – por outras formas, essas não tão diretas/explicitas. Orientando esta pesquisa por meio dos questionamentos previamente expostos, considero os possíveis sentidos e intenções dessas menções que constroem/confluem (n)o documento, assim como seu alcance (Prost, 2017).

O trabalho é dividido em cinco capítulos. No Capítulo 1, introduzo a pesquisa. No Capítulo 2, discuto os principais conceitos utilizados – cisnormatividade e colonialidade, atrelados a outras concepções – e suas relações no/com o ensino de História. No capítulo 3, abordo o contexto histórico-político de produção da BNCC, em especial a perseguição conservadora à “ideologia de gênero”, e realizo a análise da Base, complementada por outras fontes documentais pesquisadas. No capítulo 4, seleciono trechos a serem pensados como possíveis “brechas” para abordagens docentes críticas à cisnorma e à colonialidade, comento três atividades voltadas às relações de gênero no ensino de História e discorro sobre a noção de

² Sobre a categoria de cisgeneridade, Vergueiro escreve: “Compreendendo identidade de gênero como a ‘profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo [. . .] e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos’ ((ICJ), 2007, 7) (versão em português), a **cisgeneridade** pode ser resumida como sendo a identidade de gênero daquelas pessoas cuja ‘experiência interna e individual do gênero’ corresponda ao ‘sexo atribuído no nascimento’ a elas. Em outras palavras, ‘o termo ‘cisgênero’ é um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, ou seja, as pessoas não-transgênero’ (JESUS, 2012).” (2015, p. 44; destaque meu).

um ensino de História anti[cis]tema. Ao final, apresento as considerações finais da pesquisa e listo as referências e fontes que me permitiram construir este texto.

No que concerne às justificativas e às motivações para a realização desta pesquisa, desejo contribuir com discussões envolvendo relações de gênero na historiografia e, principalmente, relações de gênero no ensino de História. Nesse sentido, defendo a ideia (e a necessidade) de que gênero seja pensado e analisado como uma construção sócio-histórica, mas também que, associado a isso, refutem-se perspectivas binárias desse. Para além de historicizações e críticas a “papéis de gênero” e à oposição/hierarquização desses, que sejam contempladas críticas às concepções duais de gênero em si, explorando noções não concebidas pelo binário “homem”/“mulher” e historicizando os binarismos. Tal posicionamento se faz essencial, visto que a não-crítica às binariedades de gênero contribui para a naturalização das diferenciações (tidas como naturais e pré-concebidas, nunca frutos de interpretações), construídas socio historicamente, e de diversas violências provocadas por essa, além de limitar a complexificação de análises históricas.

O enfoque em cisnormatividade e em colonialidade se ampara na importância e na urgência da nomeação e abordagem desses fenômenos/conceitos, os quais já vem sendo explorados no campo da História, inclusive na área de ensino de História. Entretanto, poucas são as pesquisas que analisam essas construções de forma conjunta para pensar as relações de gênero no ensino dessa disciplina. É neste sentido que trabalho cisnormatividade e colonialidade ao analisar a Base Nacional Comum Curricular: investigando-as de modo entrelaçado. Ao considerar o envolvimento da colonialidade na concepção/reprodução da cisnormatividade, assim como o contrário, reflito sobre suas possíveis imbricações na produção de narrativas históricas, nas vivências escolares, nas percepções sobre gêneros, nas relações construídas por/com esses e a reiteração de violências epistêmicas, institucionais e estruturais.

Ademais, a escolha por essas temáticas também se relacionada a um contexto político-social mais amplo, (inter)nacional, envolvendo ataques à suposta “ideologia de gênero” por diversos sujeitos e grupos, organizados ou não, os quais tiveram impactos significativos na própria construção da BNCC. Tal “ideologia”, segundo grupos conservadores e cristãos, objetivaria “[...] ‘doutrinar’ crianças incentivando a iniciação sexual precoce, as relações homossexuais e a troca de gênero” (Schneider, 2019, p. 18), além de ameaçar as famílias e seus valores tradicionais (Ferrari, 2021). De acordo com Jimena Furlani, essa retórica

[...] afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feminista e LGBT para “destruir a família”, mas que, em última análise, objetiva, sim, propagar um pânico social e voltar as pessoas contra aos estudos de gênero e contra todas as políticas públicas voltadas para as mulheres e a população LGBT, sobretudo nas questões relacionadas aos chamados novos direitos humanos, por exemplo, no uso do nome social, no direito à identidade de gênero, na livre orientação sexual. (Furlani, 2017 apud Schneider, 2019, p. 18).

Como destaca Silveira Junior (2021), no Brasil, durante as discussões e consultas públicas envolvendo à BNCC, tais narrativas foram especialmente entoadas por parte da comunidade evangélica (ainda que não apenas). A própria supressão das menções à gênero e à sexualidade na versão final da Base foi, majoritariamente, um resultado da perseguição e pressão por parte de parlamentares³ da chamada “bancada evangélica”. Outro elemento crucial para esse apagamento e a denúncia à suposta “ideologia de gênero” foi a atuação do Movimento Escola Sem Partido⁴, o qual, dizendo representar famílias e estudantes contrárias ao que acreditam ser uma “doutrinação ideológica” nas escolas, “[...] combate a inclusão das discussões de gênero nas escolas sob argumento que ela faz parte das questões privadas e, portanto, cabendo as famílias a educação sexual e de gênero de seus filhos e filhas.” (Ferrari, 2021, p. 160).

Diante deste amplo quadro de perseguições e ataques ao trabalho referente às relações de gênero e de sexualidade, esta pesquisa busca confrontar tais percepções e práticas discriminatórias, principalmente em suas esferas cissexistas⁵ e cisnormativas. Além disso, fundamenta-se na contribuição à denúncia da ausência, ou do “vazio” – a nível explícito/nominal, das relações de gênero no corpo textual da terceira versão da BNCC,

³ Este trabalho está integralmente escrito em linguagem não-binária/“neutra”, a fim contemplar a proposta anti[cis]tema também na/pela linguagem.

⁴ Movimento/Programa, fundado na primeira metade dos anos 2000 pelo advogado brasileiro Miguel Nagib, protagonista nas campanhas anti-gênero nas escolas brasileiras. Em 2020, após decisão contrária à lei estadual de Alagoas, inspirada nas diretrizes do ESP, considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, e críticas à “falta de apoio político” do então presidente Jair Bolsonaro, Nagib anunciou o fim de sua participação no Movimento. Informações obtidas em reportagens do site de notícias UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contra-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm>. Acesso em: 19 jun. 2024; Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm>. Acesso em: 19 jun. 2024. O site do Escola Sem Partido pode ser acessado via: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

⁵ Vergueiro se apropria da caracterização de Erica Lennon e Brian Mistler (2014, p. 63-64) do conceito de *cisgenderism* (“cisgenerismo”) para descrever o cissexismo: “[...] esta ideologia fundamenta e perpetua a crença de que identidades e expressões cisgêneras são mais valorizadas [legítimas] que as trans*, criando um [c]istema indissociável de poder e privilégios relacionados.” (Vergueiro, 2016, p. 263; tradução da autora). Opta pela manutenção desse termo devido à popularidade de sua utilização nos “[...] contextos trans travestis brasileiros em relação ao uso de cisgenerismo, o termo que é apresentado por estas pessoas autoras. Acredito, entretanto, que em termos analíticos é possível pensá-los enquanto sinônimos.” (Vergueiro, 2016, p. 263).

debatendo seus impactos sociais e a construção de noções críticas de História e de ensino de História possíveis frente a isso.

Assim sendo, através deste estudo, busco compreender de que maneira se entrelaçam a colonialidade e a cisnormatividade na construção das relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular, focalizando nas seções referentes à História – o componente curricular História, no Ensino Fundamental, e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio. Também procuro mapear e explorar elementos da versão final do texto que possibilitem atuações docentes não-hegemônicas, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, especialmente no que se refere à cisnormatividade e à colonialidade. Além disso, procuro articular essas com outras experiências e propostas pedagógicas voltadas às relações de gênero realizadas na área de ensino de História, as quais podem ser associadas/apropriadas a perspectivas anticisnormativas, e discuto outras possíveis ideias de educação pensando em um ensino de História anti[cis]tema.

Sobre o vazio

O “vazio” ao qual me refiro no título e no desenvolvimento deste trabalho é o que aponto, tal como outros pesquisadores, ser a falta/ausência do conceito de gênero e de discussões envolvendo relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular, em especial no que concerne ao ensino de História. Uma ausência que, de tão pulsante, faz do gênero um elemento absolutamente *presente* no documento. Diante disso, argumento que a ausência dos debates envolvendo gênero/relações de gênero – de maneira explícita (e, em si, a própria remoção do gênero no texto geral) cumprem, em seu silêncio, a manutenção de perspectivas hegemônicas sobre gênero e suas relações decorrentes – dentre essas, a colonialidade e a cisnormatividade, os principais objetos estudados. Em vista disso, escrevo a palavra “vazio” entre aspas, ao passo que é um vazio entendido como nada, nulo ou desabitado apenas se analisado em suas características mais “visíveis” – expressas diretamente na palavra –, de forma superficial ou que não expande a crítica a outros campos do gênero. A olhos mais aguçados e questionadores, é um vazio ocupado, habitado, repleto de significados, concepções de mundo e, assim, de gênero.

2. RELAÇÕES DE GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: COLONIALIDADE E CISNORMATIVIDADE

Neste capítulo, busco discorrer sobre os principais conceitos, a bibliografia e a metodologia utilizada na análise dos objetos e fontes estudados. Atentando-se a isso, cabe apontar que, para Antoine Prost (2017), o ofício dos historiadores deve atentar à realização de anotações “corretas”⁶ ao sentido, às intenções e ao alcance do texto, sendo a análise desse orientada por questões pertinentes ao que se investiga. Na análise histórica, não existe documento sem ter sido questionado, assim como não se faz possível uma leitura definitiva dos fontes, ao passo que sempre poderão surgir outros questionamentos, considerando discussões e renovações acerca de chamados “fatos” históricos, de metodologias e de documentos.

Nesta pesquisa, fez-se parte uma revisão bibliográfica focada em discussões envolvendo relações de gênero e sexualidade na Educação, incluindo na BNCC e (n)o ensino de História; colonialidade e ensino de História; cisgeneridade/cisnormatividade e colonialidade. Essa esteve acompanhada e, especialmente a partir da leitura dos documentos selecionados, permeada pelas questões levantadas no início deste capítulo, tendo consciência de outro ponto suscitado por Prost: a cautela referente à história dos conceitos (analisados e empregados).

Para investigar como a cisnormatividade e a colonialidade se entrelaçam na ausência de gênero e das relações de gênero, à nível explícito (nominalmente), nas seções referentes à História na versão final Base Nacional Comum Curricular, analiso cinco documentos governamentais. A principal fonte é a versão final da Base Nacional Comum Curricular, disponibilizada publicamente pelo Ministério da Educação em 2018, incluindo a seção dedicada ao Ensino Médio. Como complemento, a fim de compreender com mais profundidade as discussões envolvendo a Base e deliberações decorrentes em âmbito federal, também analiso dois Pareceres e duas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, referentes à implementação da BNCC, publicadas entre 2017 e 2018. São os seguintes documentos: Parecer CNE/CP N°15/2017, Resolução CNE/CP N°2/2017, Parecer CNE/CP N°15/2018 e Resolução CNE/CP N°4/2018. Além disso, também comento experiências realizadas em sala de aula/contexto escolar, voltadas, especialmente, ao ensino de História na Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), que desafiaram a cisnormatividade e perspectivas coloniais, a

⁶ Ainda que eu não corrobore uma noção única/universal/atemporal de “correto”, utilizo-me da frase para dar atenção a questão dos sentidos, intenções e alcance dos documentos/fontes.

fim de apresentar possibilidades de atuação docente e de realçar outros aspectos desse enfrentamento, o qual, há tempos, é realidade.

No que concerne à operacionalização dos conceitos, refaço, inicialmente, o movimento realizado por Silveira Junior (2021) e por Silva (2020) de identificar em que momentos a palavra “gênero” é mencionada nas versão final da BNCC e em quais sentidos ela é referida (seja enquanto gênero literário, gênero como identidade ou gênero como conceito de análise, etc.). A mesma ação efetuo com os Pareceres e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Ademais, identifico se e quais identidades de gênero (pensadas como construções sociais ou como sinônimo de algo natural/biológico, mantendo ou refutando perspectivas binárias – tanto de papéis, como de identidades em si) e orientações sexuais são mencionadas nas seções específicas dedicadas à História na Base, e como são mobilizadas no texto. Tal movimento funciona de forma semelhante ao anterior, por meio da procura por determinadas palavras-chave nos documentos.

Ainda sobre as seções de História, mais especificamente no Ensino Fundamental, faz-se importante, para o estudo das disciplinas escolares, como aponta André Chervel (1990), a descrição e análise dos conteúdos listados. Nesse caso, pretendo investigar como a seleção desses pode reforçar (e, talvez, ser utilizada para questionar) a cisnormatividade e a colonialidade (quais conteúdos, sob quais perspectivas, como são distribuídos temporalmente, como esses conteúdos e o gênero se entrelaçam). Dentro disso, considero a Base como um documento normativo, mas que, por suas características e “brechas”, não *determina* todas as esferas, percepções, agências e produções do/no ensino de história. Em paralelo, a procura por “lacunas” para a atuação docente não-normativa, a partir das menções no texto da versão final, referentes a agências de sujeitos e à problematização histórica na sala de aula. Em relação às experiências pedagógicas, analiso, brevemente, como são pensados gênero/relações de gênero e suas críticas, de que forma esses conceitos permeiam tais situações didáticas e como questionam (ou podem questionar) a cisnormatividade e a colonialidade no ensino de História, o que complementado pela proposta conceitual do ensino de História anti[cis]tema. Neste sentido, é na compreensão e no tensionamento dos sentidos, efeitos, consequências e afetos, desencadeados por esses documentos e seus usos – em diversos âmbitos, de variadas maneiras –, que os conceitos serão utilizados, em articulação com a bibliografia levantada, buscando cumprir com os objetivos da pesquisa.

2.1 Sobre a colonialidade, a cisnormatividade e o ensino de História

Para aprofundar as análises sobre como esses fenômenos se apresentam na Base Nacional Comum Curricular de História, faz-se imperativo dissertar sobre os conceitos e debates principais para a pesquisa. Entre esses estão inclusos “colonialidade de gênero”, “cisnormatividade” e a ideia de “ciscolonialidades”. Aliado a isso, também há de se abordar suas presenças e relações com o ensino de História.

O primeiro conceito, colonialidade de gênero, é fruto de discussões propostas pela socióloga María Lugones. A pensadora, inicialmente, parte de análises do sociólogo Aníbal Quijano sobre a colonialidade do poder. Valendo-se de trabalhos que investigam a histórica exclusão teórico-prática de mulheres não-brancas em movimentos feministas/pelos direitos das mulheres, abordando a interseccionalidade nas relações de gênero, raça, classe e sexualidade, Lugones (2020) critica e complexifica as análises do autor a respeito das construções de gênero e de suas relações com a colonialidade.

Para Quijano, esse fenômeno histórico, a colonialidade – que parte das lógicas da modernidade e de seus processos de colonização –, consiste em uma forma de construção e articulação do poder, em âmbito internacional, que se caracteriza pela hierarquização dos povos baseada especialmente na categoria de raça (Quijano, 2005 apud Pereira; Paim, 2018). Associadas a essa, também se concebem hierarquias territoriais, culturais, epistêmicas (Restrepo; ROJAS, 2010 apud Vergueiro, 2016). Como destaca Ballestrin (2013, p. 100), tal conceituação foi ampliada para abarcar/explorar outros âmbitos além do poder, originalmente descrito por Quijano – controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

Nesse quesito, Lugones aponta que as análises do autor sobre as ideias de gênero e das relações sociais associadas são limitadas. Comenta:

Quijano entende que o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos “quatro âmbitos básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos”. O poder capitalista, eurocêntrico e global está organizado, precisamente, sobre dois eixos: a colonialidade do poder e a modernidade. Esses eixos ordenam as disputas pelo controle de todas as áreas da vida de tal maneira que o significado e as formas da dominação em cada uma são inteiramente atravessados pela colonialidade do poder e pela modernidade. Assim, para Quijano, as lutas pelo controle do “acesso ao sexo, seus recursos e produtos” definem a esfera sexo/gênero e são organizadas a partir dos eixos da colonialidade e da modernidade (Lugones, 2020, s/p)

Para a socióloga, tal perspectiva reitera preceitos hegemônicos do entendimento de gênero, além da influência e impacto do “sistema moderno-colonial de gênero” nas sociedades. A partir disso, salienta que Quijano pensa o sexo como um atributo meramente “biológico”, naturalizando o dimorfismo sexual (dois sexos “naturais” e fixos, masculino e feminino), assim como naturaliza a heterossexualidade e a distribuição do poder patriarcal – característicos do “lado iluminado/visível” dessa organização de gênero, estando no lado “invisível/oculto” aqueles que não podem ser enquadrados nos binários coloniais. Dentre esses sujeitos, cita Lugones, ao mencionar a pesquisa de Julie Greenberg (2002), estão as pessoas intersexo, as quais não são contempladas pela classificação sexual binária⁷ masculina/feminina, visto que compreendem características de ambas categorias⁸. Nesse sentido, realça como a classificação de características corporais e a biologia são interpretativas, não naturais, assim como o sexo, construído socialmente – inclusive por intervenções cirúrgicas e/ou hormonais, para a padronização e (re)produção do ideal sexual binário (Lugones, 2020).

Também há de se destacar que, segundo a autora, Quijano parece ignorar a agência de mulheres nos confrontos pelo “controle do acesso ao sexo”, sendo algo que ocorreria apenas entre homens, os quais, diferente das mulheres, não seriam caracterizados como “recursos”. Dessa forma, o autor silencia e apaga, especialmente, mulheres colonizadas em diversos âmbitos sociais: “Em vez de produzir um rompimento, ele se acomoda no reducionismo da dominação de gênero” (Lugones, 2020, s/p).

Partindo dessas críticas, Lugones defende que a colonialidade do poder é essencial para a concepção de um sistema moderno/colonial de compreensão e organização do gênero. Ao passo que a colonialidade classifica universalmente, de forma hierárquica, as populações sob a noção de raça, e impõe também percepções específicas e hierárquicas de gênero às sociedades colonizadas, as atribuições/caracterizações de gênero são diferenciadas para sujeitos brancos (“humanes”) e não-brancos (“não-humanes”). Ao dissertar sobre tais hierarquizações e binarismos característicos do pensamento moderno-colonial, Lugones (2014) explora como especialmente essa dicotomia humane/não-humane se relaciona com a imposição das construções de gênero coloniais:

⁷ Esta, “oficialmente”, envolve “[...] cromossomos, gônadas, morfologia externa, morfologia interna, padrões hormonais, fenótipo, sexo designado, e aquele que a própria pessoa designa de si mesma” (Lugones, 2020, s/p).

⁸ Como discorre a autora “Aqueles localizados no ‘lado obscuro/oculto’ não são necessariamente entendidos em termos dimórficos.” (Lugones, 2020, s/p).

Só os civilizados são homens e mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas -- como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia a raça e capital por meio da pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. (Lugones, 2014, p. 936 apud Monteiro, 2022, p. 53).

Há de se mencionar ainda a decolonialidade, perspectiva compartilhada por algumas intelectuais mencionadas neste trabalho, incluindo María Lugones, que concebem suas argumentações de forma crítica à colonialidade. Tal conceituação foi desenvolvida por Maldonado-Torres (2007), sendo um complemento à noção de “descolonização” – recorrente nas Ciências Sociais, durante o século XIX, para designar as lutas por independência econômica e por autonomia política (Oliveira, 2022). Diferenciando-se desta última noção, a decolonialidade também funciona “[...] como uma constante lembrança de que a lógica e os legados dos colonialismos podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal” (Maldonado-Torres, 2018, p. 28 apud Oliveira, 2022, p. 64). Além disso, como apontam Pereira e Paim (2018), essa pretende problematizar e se desfazer das “[...] formas de controle do trabalho e da subjetividade que o padrão de poder mundial da colonialidade construiu” (p. 1242). A partir disso, cabe pensar tal conceito dentro do “giro decolonial”, que engloba um movimento de resistência político-epistemológico às concepções da modernidade/colonialidade – sendo a decolonialidade, assim, o “terceiro elemento” dessa lógica (Mignolo, 2010 apud Ballestrin, 2013).

Nesse sentido, essa proposta epistêmico-política contra hegemônica marca e denuncia as construções da colonialidade e as violências por essa desencadeadas/produzidas. Considerando que a colonialidade (especialmente nas relações de gênero) não se restringe ao período colonial, é um elemento estruturante das relações sociais atuais, em suas variadas esferas (Pereira; Paim, 2018; Vergueiro, 2016; Lugones, 2020). Sendo essa capaz de, assim, embasar propostas curriculares, materiais didáticos e o ambiente escolar em si, identificá-la é basilar para esta pesquisa. Ao localizar e criticar a colonialidade nas noções de gênero no texto da BNCC, é viável encontrar brechas, considerando as possibilidades de historicização crítica a essa. Dessa forma, podem-se criar/ampliar outras concepções de relações de gênero no ensino de História, que não partam dessas noções.

Tendo em vista uma “[...] necessidade urgente de elaboração de narrativas históricas que contenham pessoas de gênero inconforme e que historicize as relações de gênero nos mais variados tempos e espaços” (Tedesco; Almeida, 2021, p. 129), o conceito de cisnormatividade desenvolvido por Viviane Vergueiro, impõe-se como substancial à pesquisa. Em “Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial” (2016), Vergueiro conceitua a cisgeneridade como uma normatização do social. Essa é caracterizada pela pré-discursividade – definição de sexo/gênero por critérios objetivos alheios à autopercepção e à contextualização sociocultural, anterior à cultura (Vergueiro, 2016; Butler, 2003 apud Vergueiro, 2016) –, pela binariedade – dois polos opostos de gênero/sexo – e pela permanência – corpos tidos como “normais” por manterem ao longo da vida uma suposta congruência psicofisiológica no que diz respeito ao pertencimento de sexo/gênero (Vergueiro, 2016).

Diante disso, as práticas e os processos cisnormativos pautam e regulam as vivências dos sujeitos – desencadeando ações, consequências e efeitos que afetam para além de pessoas trans e travestis, mas também, de maneiras distintas, pessoas cis. Para a autora,

[...] podemos tomar a cisnormatividade como uma série de forças socioculturais e institucionais que discursivamente produzem a cisgeneridade como ‘natural’, similarmente a como Cohen (1997, 440) toma o conceito de heteronormatividade: “aquelas práticas localizadas e aquelas instituições centralizadas que legitimam e privilegiam a heterossexualidade e relacionamentos heterossexuais como fundamentais e ‘naturais’ na sociedade. (Vergueiro, 2015, p. 68).

Priscila Nunes (2021) complementa essas noções associando Foucault (2010) aos debates de Vergueiro (2015). Aponta que a norma/normalização, enquanto mecanismo de poder, produz ideias de *normalidade* e *anormalidade*, impondo a necessidade de controle, correção e exclusão de corpos não integrantes a primeira categoria. Tal dinâmica de produção/exclusão se solidifica pela ampla atuação da norma, a qual “[...] produz gestos, comportamentos, condutas, subjetividades e discursos.” (Nunes, 2021, p. 171). Nesse sentido, entende que os [c]istemas educacional, de saúde e de justiça, sendo esses alguns dos exemplos, baseiam-se nessa pressuposição de binariedade e cisgeneridade dos sujeitos, (re)produzindo tais normalizações.

Retomando Vergueiro, essa salienta a articulação entre a cisgeneridade (e seus desdobramentos: cissexismo, cisnormatividade, etc) e a colonialidade, por meio da noção de ciscolonialidade. Tal proposta conceitual identifica como indissociável a relação entre os “[...] históricos projetos coloniais europeus, cristãos, branco-supremacistas [...]” (2016, p. 264) e as concepções cisnormativas de ideais morais e familiares. Isso se dá no sentido de que tais projetos conceberam e organizaram socialmente a colonialidade a fim de instituir e hierarquizar

“[...] diferenças étnico-raciais, cosmogônicas e de interpretações socioculturais sobre corpos/identidades de gênero.” (Vergueiro, 2016, p. 264-265).

O conceito de *ciscolonialidade* se faz essencial neste trabalho, visto que realiza uma correlação mais expressa e direta entre a colonialidade, as construções de identidades de gênero, e a cisnormatividade – em especial, pelo enfoque no binarismo hierárquico, característica primordial desses fenômenos. Ademais, como descreve Vergueiro (2016), as articulações entre ciscolonialidades e normatividades de corpo/gênero implicam em rediscutir os próprios projetos coloniais – expandindo a análise para além das explorações à nível econômico/político associadas às colônias (mas também as correlacionando). Assim, compreende como centrais ao funcionamento de tais projetos a “[...] idealização de perspectivas socioculturais eurocêntricas, cristãs e racistas sobre corpos e identidades de gênero” (Vergueiro, 2016, p. 265), cuja crítica é imprescindível. Por meio da utilização desse conceito, é possível enfocar o apagamento de pessoas trans, travestis e de gênero dissidente/inconforme às normas coloniais na história, especialmente considerando que a principal fonte da pesquisa é a versão final da BNCC. Para mais, também permite mencionar práticas normativas no ambiente escolar, seus efeitos práticos e como se vem denunciando e resistindo a esses processos.

No âmbito dos estudos de colonialidade e/no ensino de História, os artigos “Apresentação do dossiê: O pensamento decolonial e o ensino de História” (2018), de Nilton Pereira e Elison Paim, “Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial” (2018), dos mesmos autores, e “O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a *colonialidade do tempo*” (2018; destaques originais), também de Nilton Pereira, são leituras vitais. Isso se deve ao fato de mobilizarem o conceito de colonialidade – com suas derivações/divisões – articulado ao ensino de história, discutindo as concepções de história/sujeitos históricos decorrentes e as violências que produzem, assim como perspectivas alternativas de ensino – indígenas, quilombolas. Com isso, demonstram que, mesmo sendo hegemônica, a colonialidade no ensino de História não é (e nunca foi) totalizante ou inescapável, e a resistência a ela esteve e está presente.

Partindo de uma perspectiva decolonial, especialmente dos estudos de Aníbal Quijano, concebem a colonialidade como elemento vital às noções hegemônicas do/no ensino de História. Estas, centradas e construídas na ideia de um pensamento único/universal, aliado a uma temporalidade também única e linear, buscam naturalizar hierarquias, incluindo as epistemológicas, presentes e estruturantes das esferas sociais modernas. Dentro disso, são

reiteradas e legitimadas as experiências históricas/saberes europeus, pensados em um patamar acima de vivências/concepções não-europeias e, principalmente, não-brancas – demonstrando, em seu cerne, uma defesa do dualismo e do evolucionismo, nos quais o lado europeu e branco é privilegiado/superior, em oposição ao não-branco e não-europeu.

Considerando tais questões, os autores se opõem às violências decorrentes desses entendimentos, pensando na inferiorização de determinados saberes/vivências, à medida que outros são engrandecidos – e como isso se reflete na própria construção subjetiva/identitária des alunos na aula de História. Para mais, a crítica à colonialidade – mais especificamente do saber e do tempo –, que aparece nas leituras, não se “limita” à denúncia dessa, também mencionando/explorando perspectivas não-hegemônicas e não centradas em um pensamento branco europeu – indígenas e quilombolas, e contrárias à própria colonialidade. Assim, demonstram não apenas a não unicidade ou onipresença dessa, mas também a possibilidade (e realidade!) de construção/conhecimento de outros mundos, outras subjetividades, outras noções de História, de temporalidades e de saberes, *no e por meio* do ensino de História.

No que se refere a relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar, cabe a menção à “O heteroterrorismo e as dissidências de gênero e sexual no espaço escolar” (2021), de Katherine Santos, Neff Vieira e Janaína Fonseca e Silva. Nesse artigo, as autoras discutem as conexões entre o “heteroterrorismo”⁹, conceito desenvolvido por Berenice Bento (2011), e a realidade de estudantes dissidentes de gênero/sexualidade. Conforme é exposto no texto, a “[...] dinâmica escolar atual – alicerçada em moldes heteronormativos – é excludente, e esse processo perpassa interesses políticos estratégicos que limitam os corpos e instauram as diferenças de tratamento pelos marcadores sexuais” (Butler, 2003 apud Santos; Vieira; Fonseca e Silva, 2021, p. 161-162). Assim, tal ambiente se configura como um espaço que reforça/cria práticas e discursos normativos, violentos/discriminatórios contra quem os infringe – em relação à gênero, sexualidade, raça, etnia, corpos em geral (Santos; Vieira; Fonseca e Silva, 2021).

A respeito da cisnormatividade e/no ensino de História, é fundamental o capítulo “Por um ensino de história que transgrida a cisnormatividade: reflexões provocativas e provocadas

⁹ Conforme descrevem: “[...] o heteroterrorismo seria um conjunto de opressões estruturais, que visam retroalimentar violências verbais e físicas contra das dissidências de gênero e sexualidades, com um exercício contínuo da anulação, silenciamento e o apagamento social de tais corpos. Em análise, se comporta como ‘projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação’ (BENTO, 2011, p. 556).” (Santos; Vieira; Fonseca e Silva, 2021, p. 154).

pela experiência docente no coletivo pela educação popular TransEnem (2016-2019)” (2021)¹⁰, de Caio de Souza Tedesco e Diana de Almeida, por ser um dos poucos trabalhos em língua portuguesa centrados na problematização da cisnormatividade no ensino de História. Partindo de Scott (1995), a proposta de utilização das categorias de gênero e sexualidade como ferramentas de análises históricas são basilares, especialmente quando atrelada à defesa da historicização dessas construções por historiadores e professoras de História. Ademais, o texto se faz interessante pelo próprio fato de abordar e ser pensado a partir de vivências em aulas de História, concebidas para/com uma realidade específica, contendo uma perspectiva focada no acolhimento e na emancipação de pessoas trans, valorizando suas experiências e identidades.

Atrelada a essa defesa da historicização de gênero/sexualidade, cabe a menção a “Gênero e ensino de história: reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS)” (2018), de Bibiana Pereira da Silva, Caio de Souza Tedesco e Bárbara da Silva Borba. O objetivo desse artigo envolve analisar práticas docentes desenvolvidas na Oficina de Gênero, parte do Subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvida na Escola Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, em Porto Alegre (RS, Brasil). Es autoras expandem tal necessidade de historicização, focando em dois elementos. Um deles é o entendimento, considerando estudos de Butler (2015) e de Scott (1995), de que gênero, sexualidade e sexo são “[...] constructos socio-históricos estruturantes de nossa sociedade e das relações de poder que a compõe [...]” (Silva; Tedesco; Borba, 2018, p. 19). A outra questão está relacionada à própria história – e ao ensino dessa – e sua participação na subjetivação dos sujeitos, visando o aprendizado do convívio com as diferenças, o respeito à alteridade e à diversidade, além da formação cidadã (Albuquerque Júnior, 2012 apud Silva; Tedesco; Borba, 2018).

Nesse sentido, o artigo “*Teaching Alternative and Indigenous Gender Systems in World History: A Queer Approach*”¹¹ (2017), de Tadashi Dozono, ao discutir sobre o ensino de sistemas alternativos/indígenas de gênero, complexifica ainda mais as discussões sobre relações de gênero e ensino de História. Partindo de uma perspectiva *queer*¹², critica o binarismo,

¹⁰ Incluso no livro “Diálogos insurgentes durante a pandemia: vozes para uma educação (trans)formadora”, organizado por Ioli Gewehr Wirth, Julian Silveira Fontoura e Liliane Madruga Prestes, e publicado pela editora Lutas Anticapital em 2021.

¹¹ “Ensinando Sistemas de Gênero Alternativos e Indígenas em História Mundial: Uma Abordagem *Queer*” (tradução minha).

¹² Para o autor, a teoria *queer* tem como um de seus principais pressupostos tornar o “familiar” estranho, assim como o “estranho” familiar. “Isto inverte o que nós tomamos como natural e dado, e abre espaço para novas linhas

especialmente para pensar gênero, apontando o papel desse na naturalização de narrativas históricas violentas e silenciadoras que se centram e constroem-se na legitimação de entendimentos eurocêtricos da realidade e na deslegitimação de entendimentos não-europeus. Assim como outros textos citados, também pensa o impacto disso na sala de aula, considerando as limitações do/no imaginar histórico e na compreensão/desenvolvimento da(s) própria(s) identidade(s) des alunes, impostos por essa binariedade.

Dentro disso, problematiza trabalhos vinculados a estudos de gênero que partem do binômio “homem/mulher”, da lógica “estudos de gênero = estudos sobre/de mulheres” ou que incluam a “variabilidade de gênero”, mas apenas em posição marginal/complementar/exótica na história. Esse tensionamento é fundamental, posto que reiteram a(s) perspectiva(s) eurocêntrica(s) já mencionada(s). Ademais, discorre acerca de alguns sistemas de gênero que não partem desse pressuposto binário – e estático! –, como es *hijra* na Índia, es *burrnesha* em Montenegro, Albânia e Kosovo (demonstrando uma pluralidade de compreensões acerca de gênero na própria Europa), além de, principalmente, es *muxes* em Oaxaca (México). Portanto, demonstra a diversidade dos sistemas de gênero na história ao redor mundo.

Em um âmbito mais “abrangente” de debates a respeito de relações de gênero e ensino de História, porém mais articulado à discussão da Base Nacional Comum Curricular e ao currículo, são relevantes os textos “Gênero no ensino de história: abordagens teóricas e curriculares” (2019), de Gabriela Schneider, “Os muitos caminhos da BNCC e uma procura pelo Gênero” (2021), de Mauri Silveira Junior, e “As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência” (2021), de Anderson Ferrari. As três leituras apontam que as escolhas, tanto nos currículos (primeiro texto) como na própria BNCC (segundo e terceiro texto), não são neutras – defendem, explícita ou implicitamente, perspectivas de mundo através do que é incluído ou excluído de seu corpo textual, especialmente no que se refere às relações de gênero.

Dentro disso, Silveira Junior (2021) destaca, após mapear a presença de “gênero” – conceito elaborado pelas teorias feministas nas Ciências Sociais/Humanas e outras – nas três versões da Base, que a ausência da menção explícita à gênero e a relações de gênero em História (nas três versões) e, no geral, na terceira versão da Base (diferentemente das duas versões anteriores) não implica em uma não-generificação do documento. Argumenta, a partir de Guacira Lopes Louro (2013), que há uma noção de normalidade que está atrelada a uma

de investigação. Através da teoria *queer*, pessoas de gênero não-conforme não são problema, mas sim a sociedade e nossas categorias sociais são o problema.” (Dozono, 2017, p. 430; tradução minha).

identidade específica, que se entende como detentora de uma posição central nas relações de poder – uma identidade masculina, branca, heterossexual, ocidental. Adiciona: “Ela se reproduz como normal, estável e não se vê como marcada, mas sim como a representação da universalidade e unidade, ao passo que identidades desviantes desse padrão são marcadas – sobretudo a das mulheres, homossexuais e negros - e entendidas como instáveis, excêntricas (no sentido de estranhas e de que estão fora do centro.” (Silveira Junior, 2021, p. 35).

Louro, no capítulo “Currículo, gênero e sexualidade: O ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’” (2013)¹³ (ao qual Silveira Junior se refere), ao debater relações de gênero/sexualidade, educação e currículos, segue descrevendo como esse “centro” não se problematiza, assumindo-se como um referencial – não apenas estável, mas também confiável. Tal lógica de “centro” opera como elemento fundamental para as ciências (ocidentais), sendo reproduzida em narrativas históricas, nas vivências na escola e, assim, na construção dos currículos escolares.

Anderson Ferrari (2021), também abordando impactos dessas tentativas de silenciamento do gênero no ensino de História, entende o gênero como um organizador social central das relações. A partir disso, compreende como impossível um ensino que não o contemple, assim como defende a obrigatoriedade de historicização do gênero, entendendo-o como categoria útil de análise histórica (Scott, 2019 apud Ferrari, 2021). Nesse sentido, a articulação com o texto de Silveira Junior é oportuna: mesmo que gênero não seja/esteja explicitado (nas socializações ou na BNCC), permeia nossas compreensões de mundo – assim estando presente, de alguma forma, nos debates. Mesmo em sua suposta ausência, busca reiterar as normas sociais. Para mais, saliento a importância do esforço do autor de encontrar, no documento, fissuras para a historicização de gênero e para a crítica de suas relações sociais, além do intuito de construir um ensino de história problematizador. Exemplos interessantes de serem mencionados, como pontos possíveis para o tensionamento de gênero e das relações na História, são as ideias de “olhar para o passado a partir do presente” (Ferrari, 2021, p. 163) e de sujeitos que são, em si, históricos, defendidos pela Base.

Entretanto, é relevante apontar que esses três últimos textos, apesar de tensionarem, por meio das argumentações de Scott e/ou de Lopes Louro, a binariedade na construção do gênero (a dualidade na construção “homem/mulher” – masculino/feminino; superior/inferior; papéis

¹³ Incluso no livro “Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação”, organizado por Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner, e publicado pela editora Vozes em 2013 (9ª edição).

opostos, coesos no tempo e na história de todas as sociedades) e de refutarem uma perspectiva biológica desse, ainda reiteram o binarismo, basilar a concepções cisnormativas. Por partirem do binômio homem/mulher, e se centrarem nesse como universal, ignoram e silenciam a diversidade/pluralidade de pensar e viver o(s) gênero(s) na história, no passado/presente, em diversas sociedades – dessa forma, ainda naturalizando noções ciscoloniais.

Neste capítulo, procurei apresentar questões centrais à pesquisa, como a cisnormatividade, a colonialidade, e a ciscolonialidade, adentrando debates referentes às relações de gênero no ensino de História e, brevemente, a Base Nacional Comum Curricular. Essas concepções, como já demonstrado, legitimam um sujeito histórico específico – homem, branco, heterossexual e ocidental (LOURO, 2013 apud SILVEIRA JUNIOR, 2021), que se põe como universal, normal e estável, por isso não concebendo a necessidade de ser demarcado. Além dessas características, essa “normalidade” também é constituída pela cisgeneridade e, assim, pela cisnormatividade – binária, pré-discursiva e permanente. Dessa forma, reforçam normas sociais, naturalizam violências e silenciam pluralidades, inclusive em sala de aula e nas narrativas históricas concebidas dentro e fora da escola.

3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Neste capítulo, discuto os processos históricos de construção da Base Nacional Comum Curricular e seus debates referentes a gênero. Aliado a isso, apresento e analiso a BNCC, especialmente as seções que contemplam o ensino de História, também citando Pareces e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) atreladas à Base. Dentro disso, busco pela presença e por conexões entre cisnormatividade e colonialidade, no âmbito do gênero, nos documentos, considerando seus possíveis significados na concepção de sujeitos e narrativas históricas e de perspectivas sobre o ensino de História.

3.1 Processos de construção do documento e disputas pelo gênero

Conforme citado na Introdução, muito se discutiu a respeito da Base Nacional Comum Curricular, principalmente no ano de 2016, tendo o campo de História recebido especial atenção pela sociedade brasileira. Ao que diz respeito às narrativas de defesa/legitimação, crítica e oposição à Base, Miqueli Michetti, no artigo “Entre a legitimidade e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular” (2020), fornece-nos pontos importantes de serem perpassados. No texto, investiga “[...] o espaço social no qual a BNCC foi definida, bem como [...] as estratégias de legitimação, consensualização e concertação discursiva estabelecidas pelos agentes que buscavam instituí-la, com foco na atuação de fundações e institutos familiares e empresariais” (Michetti, 2020, p. 2). Além disso, aborda críticas às escolhas referentes à Base e à própria existência dessa. Há de se adicionar que a pesquisa foi realizada através de entrevistas, análises documentais e observações de eventos (no Brasil e nos EUA) cujo tema era a BNCC, analisando a atuação prático-discursiva de grupos e sujeitos envolvidos.

Para Michetti, o espaço social¹⁴ de disputa da BNCC é atravessado por diversos grupos, instituições e sujeitos, com diferentes níveis de dominância e de influência, assim como propósitos distintos. Há de se mencionar, em especial, determinados órgãos, instâncias e agentes, como a Comissão de Educação (representando o legislativo federal), o Ministério da

¹⁴ A autora parte da concepção de “espaço social” de Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004), pois afirma que essa não implica “[...] o fechamento e a autonomia implicados no conceito de campo [da Educação]. A disputa que aqui analisamos não se restringiu ao que seria o ‘campo’ da educação no Brasil, sendo conformada também por alguns agentes e tipos de capital que, em definição estrita, seriam externos a ele. [...] preferimos trabalhar com a concepção mais ampla de espaço social, a qual permite pensar relacionalmente os agentes em disputa sem implicar nos difíceis equilíbrios analíticos que seriam necessários para enquadrar nosso objeto empírico como um campo.” (Michetti, 2020, p. 2-3).

Educação (executivo federal), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed; estadual) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime; municipal). Também destaca o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação, realizando a “interlocução entre sociedade civil e o Estado” (Michetti, 2020, p. 3), e organizações sem fins lucrativos – como o Movimento pela Base (MpB) e o Todos pela Educação (TpE) – e “[...] institutos e fundações familiares e empresariais” (Michetti, 2020, p. 3). Outros grupos, não-dominantes, incluíam, a exemplo,

[...] a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), as associações de pesquisadores da área de educação, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), bem como centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação - especialmente de universidades públicas, associações de ensino diversas e entidades, como a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Organizações sindicais de trabalhadores da educação, particularmente de professores – como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) –, também se colocaram nos debates. (Michetti, 2020, p. 3-4).

Michetti aponta que, em determinados grupos e entidades, favoráveis à criação e implementação da Base Nacional, era comum a recorrência de retóricas centradas em uma dita dimensão colaborativa e democrática desse processo de construção, assim como discursos marcados pela defesa da sustentação oferecida pela dimensão técnica, devido ao envolvimento de “especialistas”. Ambos funcionando como estratégias de legitimação, evocavam uma associação a uma suposta “vontade geral” (pela produção da Base) ou/e uma validação social por meio da articulação com a *expertise*, conferida por meio da autoridade do saber científico (Boltanski, 2009 apud Michetti, 2020).

Já no âmbito das críticas à Base, efetuadas em espaços formais e informais de debate, distribuem-se em problematizações direcionadas às escolhas realizadas na sua composição, ao seu processo de construção e à própria (des)necessidade de elaboração de tal documento normativo. Nos primeiros casos, relacionava-se à estrutura da BNCC, aos conteúdos que constavam, aos agentes proeminentes nos debates. Apontam que o processo “[...] teria privilegiado especialistas, pesquisadores estrangeiros e agentes privados que concentram capital econômico, que careceriam de legitimidade para arbitrar sobre o tema” (Michetti, 2020, p. 11). Denunciam também a escassez de espaços que conferissem uma real possibilidade de apontamentos e críticas, além de salientarem o “[...] ‘atropelo’ [pensando em uma

temporalidade acelerada] com que a BNCC teria sido conduzida” (Michetti, 2020, p. 11). No último campo de crítica, indica a pesquisadora, os principais argumentos se referiam à posição de que as práticas escolares em si construiriam “saberes curriculares” (2020, p. 11) e à alegação de que “[...] o país já conta[va] com documentos curriculares suficientes” (2020, p. 11).

Ainda, faz-se relevante acrescentar que o período de construção da BNCC se caracterizou por uma conjuntura social consideravelmente conturbada. Sobre esta, destacam-se, nas disputas no âmbito político-institucional, especialmente a abertura de um processo de *impeachment* contra a então presidenta da República, Dilma Rousseff (PT), em seu segundo mandato. Tal processo culminou em um golpe institucional que, como consequência, destituiu Rousseff da presidência e, em seu lugar, assumiu seu vice-presidente, Michel Temer (PMDB, hoje MDB). No governo de Temer (2016-2018), foram aprovadas uma série de medidas que limitavam os gastos primários sociais do Estado, como a Desvinculação de Receitas da União (DRU), a Proposta de Emenda à Constituição 241/55 – PEC do Teto de Gastos –, as Reformas Trabalhista e da Previdência, a fim de “[...] aprofundar o ajuste fiscal e garantir melhores condições de acumulação dos setores rentistas do capital.” (Lima; Maciel, 2018, p. 1). Além disso, também há, em 2017, a publicação da versão final da BNCC, que, inicialmente, não abarcava a etapa do Ensino Médio, visto que o governo pretendia concluir a realização de uma reforma no Ensino Médio brasileiro, a qual foi aprovada, inicialmente, em 2016, por meio da Medida Provisória 746/16 e, posteriormente, com a sanção, em 2017, da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 2018, é, então, homologada a versão final e completa da Base.

Sobre debates centrados no campo da História, Nilton Pereira e Mara Rodrigues contribuem com diversas reflexões em “BNCC e o *Passado Prático*: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História” (2018; destaques originais). Nesse artigo, investigam as três versões da BNCC e as “guerras de narrativas” nos campos da História e do Ensino de História – quais narrativas deveriam ser inseridas/excluídas da Base –, problematizando tal documento a partir de questões relativas a temporalidades e a identidades.

Pereira e Rodrigues apontam que a construção de uma base nacional curricular está prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB) e nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Começando a ser constituída em 2015, inicialmente o Ministério da Educação (MEC) havia formado uma comissão de doze professorias/pesquisadorias da área de História, responsáveis pela elaboração

da seção desse componente – posteriormente dissolvida pelo mesmo órgão, após a realização da primeira versão (Caimi, 2016 apud Pereira; Rodrigues, 2018). Cabe ainda pontuar que essa versão buscou incluir debates relacionados a questões historiográficas, teóricas e metodológicas discutidas nos últimos trinta anos (Caimi, 2016 apud Pereira; Rodrigues, 2018).

No que tange às diferenças entre as propostas de cada versão da Base, realçam alguns elementos principais. O campo de História, na primeira versão, divulgada pelo MEC em 2015, estava separado em três eixos temáticos, os quais dividiam os objetivos de aprendizagem em quatro módulos – cidadania, temporalidades, conceitos e pesquisa. Dessa forma, a seção estava configurada de forma menos dependente em relação à clássica lista de conteúdos, tão vinculada aos currículos tradicionais. Essa versão também conferia destaque à história africana, negra e indígena, tensionando a exclusão e silenciamento dessas histórias, narrativas e memórias.

As críticas apontadas à época, a respeito dessa primeira versão – denominada como “brasilcentrista” –, focaram-se na “[...] legitimidade do legado de uma e de outra formação histórica para a *constituição identitária brasileira*, isto é, a ênfase se deu justamente nas *continuidades* supostamente estabelecidas entre um passado europeu, africano ou indígena e o laço social na atualidade” (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 6; destaques meus e originais). Tal perspectiva, segundo es autorias, implica em uma noção que centra a seleção/exclusão de conteúdos baseada em uma dita relevância histórica superior de uma “herança” social em sua comparação a outra(s), no que se refere a suas contribuições para a formação cultural do país.

Pereira e Rodrigues salientam que, desde o surgimento da disciplina História no Brasil, determinados “legados históricos” nunca receberam, de forma significativa, espaço e reconhecimento, especialmente sendo esses atrelados à história, memória e cultura da população negra e dos povos indígenas. Complementam:

É, portanto, a partir do presente, das experiências sociais relacionadas às políticas memoriais de reparação, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as ações afirmativas que garantem cotas mínimas para grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais nas universidades federais – ou seja, grupos inteiros tradicionalmente excluídos, esquecidos ou equivocadamente representados na memória nacional –, que parte a demanda por uma representação ampliada do legado histórico desses grupos para a/s identidade/s da nação (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 6).

Diferentemente da proposta inicial, a segunda versão, de 2016, retoma a tradicional divisão histórica quadripartite (Antiga; Média; Moderna; Contemporânea) e o foco na lista de conteúdos, pautando-se em objetivos de aprendizagem “clássicos” do ensino de História. Como antes mencionado, a versão de 2015 abarcou debates e tendências recentes na área de História,

o que, em grande parte, não foi mantido na versão do ano consecutivo, tanto relacionado às competências intelectuais como aos aspectos e propósitos cidadãos do ensino (Pereira; Rodrigues, 2018). Para as autoridades, essas escolhas e elementos, ao partirem de experiências europeias, seus temas “canônicos” e de uma suposta dominância da história desse centro geográfico – “[...] cujo sentido unificado engloba e unifica a diversidade de etnias, culturas, grupos e atores sociais” (2018, p. 9), perpetuam uma noção problemática de conteúdos “obrigatórios” e “universais” à toda humanidade. Desse modo, interpretam tais experiências – que são particulares a certas sociedades/grupos – como universais e mobilizam um desejo impraticável de ensinar “toda a história” (2018, p. 10).

A terceira e última versão, de 2017, mantém a divisão quadripartite e a lista de conteúdos, assim como os ideais que essas implicaram. As autoridades ressaltam, sobre essa versão, a permanência da lista de conteúdos, já abordada, o modo como é trabalhada a temporalidade e como esse currículo constrói a narrativa histórica a partir dele para pensar o passado – reforçando um ideal de história “asséptica, universal e despolitizada” (2018, p. 13), pensada por um método rigoroso para a análise de um passado longínquo, sem sensibilidade e sem incentivo à criação de relações, associado à reiteração da cronologia (ainda que superficialmente criticada). Ademais, discutem o currículo voltado para competências e habilidades, no qual a versão final é pautada:

[...] consideramos importante referir a manifestação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) a respeito da publicação dessa terceira versão. A entidade faz alusão justamente ao retorno do currículo por competências e habilidades, afirmando em sua nota que é “preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (Anped, 2017). Além disso, tal posicionamento apresenta-se como um modo liberal de considerar o conhecimento, na medida em que sugere uma leitura individual do processo de aquisição de competências, sem levar em consideração, ou escamoteando, os elementos políticos e sociais implicados nos processos de aprendizagem. Esse retorno às competências demonstra um retrocesso no modo como se compreende, especificamente, a aprendizagem histórica. (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 12).

Faz-se relevante, neste ponto, explorar, com mais profundidade, a “educação por competências e habilidades”, discutida também por Silveira Junior, a partir das análises de Chizzotti e Casali (2012). Para os autores, o objetivo do currículo por competências seria “[...] romper com o mero acúmulo de conhecimentos escolares e dar um sentido prático aos conteúdos escolares” (Silveira Junior, 2021, p. 22), articulado à capacitação dos estudantes para o mercado de trabalho, especialmente formando-os para os setores técnico e produtivo.

Instigam-se noções e atividades pouco reflexivas, mais atreladas ao labor físico, nas quais os alunos ocupam uma posição passiva/pouco transformadora (Chizzotti; Casali, 2012 apud Silveira Junior, 2021). Aliado à concepção de *skill*, orientada ao “[...] trabalho profissional, diretamente ligado à noção de capacitação e, mais amplamente, de qualificação” (Chizzotti; Casali, 2012, p. 27 apud Silveira Junior, p. 25)¹⁵, a educação por competências é também marcada por uma proposta individualista de compreensão da realidade. Tal noção é basilar ao neoliberalismo, para o qual o sujeito “[...] enxerga a si próprio como uma empresa inserida em um mundo de competição, onde os mais qualificados vencem” (Dardot; Laval, 2016, p. 16 apud Silveira Junior, 2021, p. 26).

O foco em competências como idealizador de políticas públicas educacionais, nos debates internacionais, é posto em destaque em 2008, parcialmente devido ao contexto de crise econômica mundial, especialmente pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁶. O projeto defendido pela OCDE, destaca Silveira Junior,

tende a centrar a educação na perspectiva pragmática, orientada para a formação profissional e centrada na performance individual do aluno. O currículo, voltado para as competências que o aluno deve alcançar, procura atender à nova configuração da produção capitalista e à nova conjuntura da formação do trabalhador: exigir maior grau de escolaridade, desempenho escolar mais elevado, melhor nível de conhecimentos e comunicabilidade, eficiência polivalente, flexibilidade versátil, iniciativa criadora e responsabilidade – um conjunto de habilidades e atitudes que o torne mais competente no processo produtivo e mais competitivo na hierarquia ocupacional. O tom eminentemente econômico dos projetos da OCDE tem ampla aceitação nos setores que tomam a educação e a formação como bem e serviço mercantis, sujeitos às leis de mercado, ou eufemisticamente, quase-mercado. (Chizzotti, 2018, p. 446-447 apud Silveira Junior, 2021, p. 22).

Diante disso, retomo a argumentação de Pereira e Rodrigues (2018). Argumentam que as duas últimas versões, em especial a terceira, constituem-se em um retrocesso quando comparadas à primeira. Esta buscou focar menos no currículo como mera lista de conteúdos (enquanto elemento principal) e em objetivos de aprendizagem, possibilitando deslocar o “centro geográfico” (2018, p. 7) de estudos para fora da Europa e, em algum nível, “[...] desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica” (2018, p. 8). Dessa forma, ampliando o espaço para a abordagem de realidades brasileiras e possibilitando maior incentivo aos vínculos e a construção de relações de pertencimento, estimulava a

¹⁵ Já o conceito de qualificação “[...] designaria um atributo ou propriedade de ordem individual, vinculada a uma tarefa ou trabalho, no contexto industrial, associada ao domínio de uma habilidade física ou manual” (Chizzotti; Casali, 2012, p. 27 apud Silveira Junior, p. 25).

¹⁶ Vinculação mais evidente entre OCDE e Brasil/BNCC pode ser encontrada no próprio documento final da Base, no qual as avaliações da OCDE são nominalmente citadas entre os fundamentos pedagógicos da BNCC (p. 13).

valorização de identidades historicamente excluídas e suas histórias. Já as outras duas versões, ao optarem por modelos mais “tradicionais” – especialmente pela centralidade da “lista”, pela divisão clássica linear, temporalmente baseada numa “história europeia” tradicional, e pela presença superficialmente crítica ou nula de questões de gênero (como proposta para o ensino de História), pouco avançam em debates pulsantes e necessários do presente.

Especificamente sobre debates de gênero, para além de Pereira e Rodrigues, Silveira Junior, na dissertação (já citada) “Ensinar em tempos difíceis: gênero e sexualidade no Ensino de História – análise da BNCC, amparos legais e proposta de sequências didáticas” (2021), também contribui com apontamentos basilares sobre a presença desse conceito nas três versões da BNCC. De acordo com o autor, a primeira versão da Base (de 2015) continha 78 aparições da palavra “gênero”, sendo 15 dessas relacionadas ao conceito de gênero concebido pela teoria feminista¹⁷. O gênero, neste documento, é mencionado em várias disciplinas, em diferentes períodos de formação, muito atrelado a noções de diversidade, raça, etnia, classe social e sexualidade, sendo relacionado ao respeito à diversidade, como contraponto à discriminação – proposta essa que se repete na segunda versão, tendo esta o diferencial de associar fortemente gênero à identidade e a articulação à “crença religiosa”. Este documento, a Base de 2016, continha 38 ocorrências desse conceito (das Ciências Sociais), o que a torna a versão com mais citações, visto que, na terceira, a BNCC de 2017, não há qualquer menção nesse sentido. Ademais, faz-se vital salientar, como aponta o autor, o fato de que, nas seções dedicadas ao componente curricular História, não há, em qualquer uma das três versões do documento, a ocorrência explícita do conceito de gênero – o que faz dessa a única disciplina, dentro das humanidades, que não tratava direta/explicitamente do tema. No entanto, para Silveira Junior, “gênero” pode “[...] ser entendido de maneira mais implícita quando se fala em ‘identidade pessoal’ e ‘diversidade’, embora não apareça textualmente.” (2021, p. 29).

Ainda, é relevante destacar a menção (ou não) à sexualidade nas três versões do documento. Sobre isso, realiza o seguinte levantamento:

Na primeira versão aparece seis vezes. Sendo três delas para tratar da sexualidade enquanto dimensão humana e relativa à identidade e diversidade, e a outra metade trata de reprodução. Na segunda versão a sexualidade vai ter 15 ocorrências, dessas apenas uma vai tratar exclusivamente de reprodução. As outras estarão, ligadas ao gênero, associadas à dimensão humana do conceito, uma mudança considerável de uma versão para a outra. Na terceira versão, o termo vai despontar 5 vezes. Todas elas tratando apenas de aspectos reprodutivos da biologia humana, outra clara sinalização

¹⁷ As menções, nas três versões, foram localizadas pelo software Foxit Reader, por meio da busca da palavra “gênero” (Silveira Junior, 2021).

à tecnicidade do ensino em detrimento de conceitos reflexivos e desnaturalizantes do mundo. (Silveira Junior, 2021, p. 34).

A respeito da terceira versão da Base, Pereira e Rodrigues (2018), considerando as ausências mencionadas, além do fato de que o documento não busca pensar o país “[...] na esteira da problematização da negritude e das experiências indígenas [...]” (p. 12), defendem que tal documento exclui diversas identidades e grupos, os quais compõem e constroem histórias, memórias e lutas no país. Partindo disso, as autoras argumentam que a concepção de Ensino de História que concebe a BNCC opta, então, por não compreender a criação de relações e o incentivo à alteridade como não essências à aula de História.

Para além das discussões referidas, faz-se essencial abordar o contexto de criação e de alterações na Base Nacional Comum Curricular, marcado pela intensa perseguição e manifestação contrária, por parte de grupos conservadores, à abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, como mencionado na Introdução. No que tange a esses movimentos e seus impactos na construção da BNCC, Elder Silva realiza apontamentos extremamente relevantes em seu artigo “Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC: Debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história” (2020).

Silva destaca alguns momentos centrais nesse histórico de perseguição. Exemplo disso foi, em 2011, o veto ao Programa Escola Sem Homofobia (ESH) pela então presidenta Dilma Rousseff, devido à pressão exercida pela “Bancada Evangélica”. Na ocasião, Rousseff chegou a afirmar que seu governo não realizaria “propaganda pelas opções sexuais” (Irineu, 2014 apud Silva, 2020, p. 139). Também neste período, diversos indivíduos reacionários, ativos no embate anti-gênero, começaram, com maior impacto, a se projetar no debate público e a ganhar presença, mais densamente, no cenário político nacional e na grande mídia, como Marco Feliciano (naquele contexto, filiado ao PSC/SP), Magno Malta (à época PR/ES) e Jair Bolsonaro (então PP/RJ) – o qual, anos depois, seria eleito presidente da República.

Em 2014, ocorre o que Silva chama de “o primeiro grande debate sobre Ideologia de Gênero” (2020, p. 140) no Brasil, com as discussões envolvendo o Plano Nacional de Educação no Congresso e em instâncias preparatórias (como o Fórum Nacional de Educação), também se expandindo para fora desses espaços – especialmente para as escolas. Atrélado a isso, citando Britto (2015), destaca a diretriz referente à “promoção da igualdade de gênero e da orientação sexual na educação” (Silva, 2020, p. 140) como um dos trechos do documento que mais gerou debates, havendo pressão contrária por parte de grupos religiosos. Isso fez com que a citação

fosse retirada e, em seu lugar, incluído “promoção da equidade, da justiça social e da não discriminação de modo geral” (2020, p. 140).

Neste período, conforme apresenta Silva (2020), foram desenvolvidos diversos projetos de lei e projetos de decretos legislativos que buscavam criminalizar discussões relacionadas à gênero e sexualidade nas escolas brasileiras – difamadas sob a alcunha de “ideologia de gênero”. Tais propostas envolviam proibir, em várias frentes, a abordagem dessas temáticas, tanto em políticas públicas de ensino, como na inclusão dessas nos currículos/como disciplinas ou qualquer “promoção” dessa “ideologia”, em qualquer âmbito ou instância. Exemplos são o PL 1859/2015¹⁸, de autoria do então deputado Izalci Ferreira (PSDB/DF), o PL 3236/2015¹⁹, do deputado Marco Feliciano, o PDC 122/2015²⁰, do – à época – deputado Flavinho (PSB/SP).

Silva salienta que a rede de disseminação de pânicos morais/sociais²¹, formada a partir da campanha de difamação contra o Programa ESH – rebatizado por tais grupos como “*kit gay*”, expressão pela qual ficou majoritariamente conhecido –, foi estrutural à perseguição e aos ataques a trabalhos e estudos de gênero ao longo dos anos (Carvalho; Sivori, 2018 apud Silva, 2020). Essas campanhas eram – e ainda são – marcadas por distorções a respeito das temáticas discutidas e dos materiais produzidos. Sobre o ESH, por exemplo, espalhava-se que esse detinha

¹⁸ Com este Projeto de Lei, pretendia “[...] acrescentar na LDB um artigo que proíba a aplicação da ideologia de gênero ou orientação sexual na educação.” (Luna, 2017 apud Silva, 2020, p. 141). PL disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

¹⁹ No qual o autor buscava “[...] acrescentar um parágrafo único ao PNE vedando a ‘promoção da ideologia de gênero por qualquer meio ou forma’ (NR) e a ‘propagação da maléfica doutrina de gênero’ (sic) [...]” (Silva, 2020, p. 141). PL disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016876>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

²⁰ Este PDC tinha como objetivo “[...] ‘sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no Documento Final do CONAE- 2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação’ (NR)” (SILVA, 2020, p. 142). Projeto de Decreto Legislativo disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/1430832>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

²¹ Para a utilização da ideia de pânico moral, Silva se apropria da definição de Miskolci (2007): “Miskolci, ao analisar os debates em torno do casamento gay em sociedades contemporâneas, utiliza o conceito de pânico morais para compreender os mecanismos de controle e resistência das transformações da sociedade nos campos relacionados a gênero e sexualidade. Segundo ele, ‘pânico morais emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras’.” (Silva, 2020, p. 143). Silveira Junior (2021) também emprega o conceito de pânico moral, a partir de Manuel Rondón (2017), para entender tais movimentos. Conforme o autor, Rondón busca, através dessa conceituação, analisar, na realidade social da Colômbia, a expansão conservadora desses grupos – em âmbitos religiosos, morais, éticos e nas vinculações com a política institucional. “Segundo essa ideia, o *pânico moral* ‘se manifiesta en respuestas masivas de actores gubernamentales y civiles frente a peligros morales falsos, exagerados o mal definidos que se ciernen sobre la sociedade’ (RONDÓN, 2017, p.138), criando a imagem de inimigos da moral e/ou da nação. Na presente discussão, esses inimigos seriam, principalmente, pessoas ligadas aos movimentos LGBTQ e cidadãos ocupantes de cargos públicos, como políticos e docentes, que se posicionam em favor de tais demandas.” (Silveira Junior, 2021, p. 53; destaques originais).

conteúdos pornográficos, destinados a crianças e adolescentes, e detinha, como um de seus objetivos, o aliciamento de jovens (Carvalho; Sivori, 2018 apud Silva, 2020).

Outro apontamento relevante de Silva é o chamado “nacionalismo metodológico” (2020, p. 144), o qual permeia vários trabalhos que investigam questões relacionadas à perseguição aos estudos de gênero e sexualidade. Tal termo se refere a uma “armadilha”, na qual pesquisadores cairiam ao analisarem esse movimento e suas “campanhas anti-gênero” partindo apenas de fatores locais/conjunturas nacionais. Assim, ignorariam raízes comuns internacionais, as quais se correlacionam para além de fronteiras entre os Estados e produzem desenvolvimentos específicos nacional/localmente (Paternotte; Kuhar, 2018 apud Silva, 2020). O auge desse desenvolvimento, no Brasil, deu-se nos enfrentamentos à demonizada “ideologia” no decorrer do processo de construção e discussão em torno da Base.

Dentro disso, cabe explorar, de maneira mais aprofundada, a “ideologia de gênero”, retórica socialmente presente desde o final dos anos 90/início dos anos 2000, e tão acionada por grupos conservadores. Silva comenta que essa pode ser compreendida da seguinte maneira:

Por *Ideologia de Gênero* entendemos nesse artigo como a forma como os setores conservadores, em especial os parlamentares brasileiros das bancadas do Boi, da Bala e da Bíblia, e parte dos membros das igrejas Católicas, Pentecostais e Neopentecostais do Brasil e outros países ao redor do mundo usam para se referir aos estudos de gênero e sexualidade e a agenda dos Direitos Humanos e Cidadania das pessoas LGBT. (2020, p. 143; destaques originais)

Esse fenômeno também é discutido por Silveira Junior (2021), que o descreve, partindo de Cornejo-Valle e Pichardo (2017), como um “artifício retórico” conservador, criado pela Igreja Católica, que conjuga variadas ações progressistas pró-LGBTQ sob tal categoria, em oposição a essas, especialmente nos campos educacionais e de direitos – tendo o termo adquirido densa relevância devido ao Conselho Pontifício para a Família, em 2003²². Essa suposta ideologia “[...] teria a finalidade de romper com a moralidade e sexualizar jovens, através de ações legislativas as quais teriam seus efeitos sentidos nas esferas públicas da saúde e, principalmente, da educação” (Silveira Junior, 2021, p. 50). Porém, essas discussões não ficaram restritas a essa instituição cristã. Desenvolve o autor:

²² Isso ocorre em virtude da “[...] publicação [em 2003] do *Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre a vida familiar e questões éticas* pelo Pontifício Conselho para a Família, com o apoio da Congregação para a Doutrina da Fé. Este documento se assemelha a um dicionário com verbetes que tratam de uma ampla gama de tópicos éticos, incluindo vários sobre gênero.” (Paternotte; Kuhar, 2018, p. 512; tradução de Rogério D. Junqueira e Marco Aurélio M. Prado).

Como destaca Rogério Junqueira, pesquisador que recentemente vem se debruçando sobre a temática, vale sublinhar que, quando se afirma que o sintagma ‘ideologia de gênero’ é uma invenção católica ou vaticana, não se pretende dizer que sua formulação tenha se dado apenas entre os muros da Santa Sé ou a partir do envolvimento do mundo católico em toda a sua diversidade. Muito diferentemente disso, para a construção do sintagma e da retórica antigênero, além dos dicastérios da Cúria Romana, foram mobilizadas figuras ultraconservadoras de conferências episcopais de diversos países, movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas (de “cura gay”) e *think tanks* de direita. Nesse processo, foi marcante a atuação de grupos religiosos radicais estadunidenses e de membros da Opus Dei e de outros movimentos eclesiais. (JUNQUEIRA, 2017). (Silveira Junior, 2021, p. 50).

Para mais, acredito ser relevante mencionar esses “movimentos anti-gênero” em outros países, como apresenta Silveira Junior (2021), valendo-se das pesquisas de Roman Kuhar e Ales Zobec (2017). Os autores oferecem um apanhado de tais movimentos no continente, apontando a abrangência desses em mais de 20 países entre 2014-2017, também percebendo mudanças de denominação em cada localidade. Na Espanha, prevalece a noção de combater a “ideologia de gênero”. Já na França, “Teoria de Gênero”. Na Alemanha, “genderismo” (*genderismus*, uma associação ao comunismo). Seguindo esse raciocínio,

Eles [autores] apontam, ainda, que o termo escolhido para alvo, em cada contexto, serve de significante vazio e tem o sentido de aglutinar grupos e pessoas em torno de diversas pautas conservadoras, contra campos progressistas. De maneira geral, esses grupos organizados buscam intervir nas políticas educacionais, não apenas participando da política partidária, mas também gerando temor nas famílias dos e das estudantes, convocando-as para pressionar as escolas. Qualquer semelhança com o contexto brasileiro atual não é, definitivamente, mera coincidência. (Silveira Junior, 2021, p. 54)

Como abordado na Introdução e neste capítulo, essa retórica, no Brasil, é principalmente abraçada por grupos evangélicos, ainda não que somente. Aliados ao grupo Escola sem Partido, realizaram forte pressão ao governo do ex-presidente Michel Temer para que fossem retiradas as menções à identidade de gênero e à orientação sexual no texto da versão final da Base Nacional Comum Curricular. Silveira Junior salienta a chamada Bancada Evangélica como um persistente e contínuo elemento contrário às “políticas de gênero”, tendo como um dos exemplos mais explícitos o dia de divulgação da própria BNCC (em sua terceira versão). Nesta data, 6 de abril de 2017, o então presidente Michel Temer teve a visita de deputados da Frente Parlamentar Evangélica no Palácio do Planalto, horas antes do documento ser divulgado, os quais entregaram ao presidente um ofício, no qual categorizavam

[...] como “absurda” “a pedagogia que busca impor uma teoria com base sociológica que desconsidera a realidade biológica das crianças e adolescentes”. Membros dessa Frente já teriam se encontrado com o então Ministro da Educação Mendonça Filho para tratar da matéria, mas esse encontro não teria sido divulgado para “não criar

alarde”. Quando o texto do dia 6 veio a público, deputados integrantes desse movimento comemoraram e um deles, que havia se encontrado com o Presidente, o pastor evangélico Alan Rick (PRB-AC), disse se sentir vitorioso com a retirada, comentando que “Defendo os princípios que a sociedade me cobra. Os pais não querem ver seus filhos doutrinados. Falam pra mim: ‘Deputado, meu filho vai à escola para aprender matemática, português, não para ser ensinado que ele pode ter vários gêneros’. Falam que existe mais de cem gêneros. Isso é uma loucura!” (RICK, 2017). (Silveira Junior, 2021, p. 52)

Cabe destacar que tal Ministro, Mendonça Filho, em 20 de dezembro do mesmo ano, na cerimônia de homologação da Base pelo Ministério da Educação, declarou: “A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos, nenhuma prisão com relação à *ideologia de gênero*, muito pelo contrário. Mas ela é fruto de uma construção coletiva.” (Michetti, 2020, p. 8; destaques meus). Dessa forma, é possível perceber uma evidente influência/interferência da Bancada nas decisões do governo brasileiro e em parte da sociedade, também demonstrada na eleição do ano seguinte, na qual Jair Bolsonaro, integrante dessa Bancada e divulgador de retóricas anti-gênero e anti-LGBTQIA+, foi eleito presidente do país.

Ainda contemplando o que tange às campanhas e denúncias na Educação, cabe aludir ao já mencionado Programa Escola sem Partido, ou Movimento Escola sem Partido (MESP/ESP). Essa organização deteve atuação fundamental na disseminação do pânico moral referente aos estudos de gênero e sexualidade e a perseguição a esses, sendo um grande mobilizador da retórica de “ideologia de gênero” na política institucional – especialmente no legislativo –, mas também além dessa esfera. Fundado em 2004 pelo advogado e Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, o programa afirmava representar famílias e estudantes contrárias às discussões de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras, o que chamava de “doutrinação ideológica”, defendendo que a educação de gênero/sexual fosse restrita ao âmbito privado, ou seja, apenas familiar. Suas propostas se voltavam ao cerceamento da atuação e da liberdade docente de ensino, ao passo que professorias, do ensino básico e superior, que trabalhassem questões remotamente atreladas à gênero e sexualidade (principalmente), eram classificadas como doutrinadoras (Silva, 2020; Ferrari, 2021).

Silva (2020) descreve, entre as ações do Movimento, por exemplo, nos planos municipal, estadual e federal, anteprojetos de lei que se centravam no, assim classificado, “abuso da liberdade de ensinar” por parte de professorias. O autor cita um trecho, o segundo artigo dos anteprojetos estadual e municipal, que elucida essas percepções:

o poder público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá que qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural

amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (PROGRAMA Escola sem Partido, s.d. apud Silva, 2020, p. 158).

Entretanto, apesar de avanços desses grupos em várias esferas sociais, cabe destacar reações contrárias a esses, incluindo do poder Judiciário. Silveira Junior (2021) realça a ocorrência de decisões judiciais em defesa da liberdade de ensino, que apontavam como inconstitucionais os precedentes nos quais projetos de lei, inspirados no Escola sem Partido, baseavam-se. Além disso, também vale mencionar organizações da sociedade civil anti-ESP, como o Professores contra o Escola sem Partido, um observatório, formado por professoras e pesquisadoras da Educação que estudam/combatem estratégias e movimentos que tem como objetivo a censura na área da Educação, marcadamente o Movimento ESP²³ (PCESP, 2022). Nesse sentido, é perceptível que, apesar da força política desses movimentos, grupos pró-diversidade, contrários a essa perseguição, também têm disputado/atuado nesses embates.

Nesta parte do capítulo, procurei apresentar os debates e críticas centrais à produção e seleção referentes à Base Nacional Comum Curricular, conferindo especial enfoque ao campo da História e às discussões referentes à presença de gênero no(s) documento(s). Além disso, busquei abordar as principais influências e narrativas que reivindicavam a – dita – ausência das relações de gênero e sexualidade, especialmente, e os impactos ocasionados, nesse documento, por essas investidas conservadoras.

3.2 – O que há no “vazio”? Cisnormatividade, colonialidade e a BNCC de História

Para evidenciar e discutir a presença da cisnormatividade e da colonialidade na Base Nacional Comum Curricular de História, é imprescindível explorar a estrutura e determinados elementos-chave do documento. A versão final da BNCC, contendo a parte referente ao Ensino Médio, foi homologada em 2018 (em 2017, já havia sido publicada a versão final referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), e é dividida em: Apresentação; 1. Introdução; 2. Estrutura da BNCC; 3. A etapa da Educação Infantil; 4. A Etapa do Ensino Fundamental; 5. A etapa do Ensino Médio; Ficha técnica.

²³ Informações retiradas do site do Observatório. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

No primeiro capítulo, é introduzida a organização da Base e seus objetivos, sendo a essa compreendida como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (Brasil, 2018, p. 7; destaques originais). Apontada como uma referência para a construção de currículos a âmbito nacional na educação escolar, detém dez competências gerais²⁴, as quais devem ser entendidas como os direitos de aprendizagem, que regem a Educação Básica em suas três etapas.

São mencionados também os marcos legais nos quais o documento se baseia/justifica. Dentre tais, cita-se: Constituição Federal de 1988, ao abordar a educação como direito de todos e sua função de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos, o preparo para a prática da cidadania e para o trabalho (Brasil, 1988 apud Brasil, 2018); a Lei de Diretrizes e Bases (de 1966, com alterações realizadas em 2017), na qual fica estabelecida a necessidade de uma base nacional comum, com aprendizagens essenciais, competências e diretrizes (parte do “básico-comum”), não apenas conteúdos, além de uma parte diversa – a qual deveria ser complementada pelos sistemas de ensino e nas instituições escolares; Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas em 2010, a respeito da inclusão, valorização de diferenças e da diversidade; o Plano Nacional de Educação (2010), reforçando o que a LDB apresentava e o incentivo à Base associado ao aumento da qualidade da educação no Brasil.

Entre os fundamentos pedagógicos sustentados pela Base, retoma-se a primordialidade das competências, destacando que, desde o final do século XX, o enfoque no desenvolvimento dessas já guiava (e guia!) grande parte da construção dos currículos no país, assim como internacionalmente. Essa ideia se interliga com o seguinte trecho, contido no Parecer N°15, publicado pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno em 4 de dezembro de 2018, a respeito da instituição da BNCC do Ensino Médio e orientações para sua implementação: “[...] O conceito de competência, adotado pela BNCC-EM, marca significativamente a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido do próprio texto da LDB [...]” (Brasil, 2018, p. 8). Tais questões, se associadas, indicam, justificam e legitimam a instituição

²⁴ Na BNCC, assim como nos documentos oficiais que a legitimam, “competência” é caracterizada como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p. 8).

do ensino focalizado no desenvolvimento de competências pela BNCC meramente como uma adequação universal e inevitável do que vem sendo posto em prática nacional e internacionalmente. Além disso, também mobiliza uma noção simplista e pretensamente apolítica, na qual concepções tidas como mais “recentes”/“atualizadas” são indiscutivelmente “melhores”/“mais qualificadas”, a partir de um suposto acúmulo linear, genérico e unânime – no que diz respeito a discussões e discordâncias – de saberes, pesquisas e experiências.

Há também seções sobre a educação integral, entendida como “[...] Independentemente da duração da jornada escolar [...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (Brasil, 2018, p. 14) e sobre o pacto interfederativo. Em relação a isso, reforça-se a escola como espaço de aprendizado, democrático e inclusivo, onde deve prevalecer a diversidade e o respeito às diferenças, contra a discriminação e o preconceito. Aponta-se o Brasil como um país que comporta “[...] acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais” (Brasil, 2018, p. 15), destacando-se a busca por igualdade educacional, “[...] sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 15), e pela equidade, a qual “[...] pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018, p. 15). Ademais, é reforçada a autonomia dos sistemas e das redes de ensino, a abordagem de “temas contemporâneos” e o funcionamento do regime de colaboração.

No capítulo seguinte, sobre a estrutura da Base, apresenta-se a divisão em três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, os direitos de aprendizagem, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da etapa; Ensino Fundamental, suas áreas de conhecimento e seus componentes curriculares – Linguagens (composta pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa²⁵), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História), Ensino Religioso (Ensino Religioso). Cada área detém competências específicas e, nas áreas de Linguagem e Ciências Humanas, também há competências específicas de cada componente (sete para Ciências Humanas, sete para Geografia e sete para História). Os componentes curriculares contêm um conjunto de habilidades (que expressam as aprendizagens essenciais), atreladas a objetos de conhecimento – “[...] aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos [...]”

²⁵ Enquanto os três primeiros componentes são parte de todo o ciclo do Ensino Fundamental, o último aparece nos Anos Finais.

(Brasil, 2018, p. 28) – e organizados em unidades temáticas; Ensino Médio, suas áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, competências específicas das áreas e seu conjunto de habilidades.

O capítulo 3 contempla a etapa da Educação Infantil e não será analisado nesta pesquisa, devido ao recorte de investigação. Já o capítulo seguinte, 4. A etapa do Ensino Fundamental, aborda a divisão Anos Iniciais, que compreende do 1º ao 5º ano, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano. Na primeira parte, destaca-se a articulação das vivências da Educação Infantil, a sistematização dessas, o desenvolvimento de novas relações e práticas e o interesse das crianças como centrais à organização do ambiente escolar, além da busca por uma trajetória contínua de aprendizagens entre as duas etapas e a necessidades de adaptação entre essas para “[...] **evitar ruptura no processo de aprendizagem [...]**” (Brasil, 2018, p. 59; destaques originais). Na segunda parte, salienta-se complexificação dos debates e as aprendizagens já trabalhadas e o fortalecimento da autonomia dos estudantes.

No subcapítulo “4.4 A área de Ciências Humanas”, são apontadas como essenciais as concepções de tempo, espaço e movimento. Para além disso, destaca-se: “[...] a **crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder** e, especialmente, à **produção de conhecimentos e saberes [...]**” (Brasil, 2018, p. 353; destaques originais), a formação ética dos sujeitos e a valorização “[...] [d]os **direitos humanos; [d]o respeito ao ambiente e à própria coletividade;** o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade, a participação** e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais**” (Brasil, 2018, p. 354; destaques originais), assim como a importância dos procedimentos de investigação nas Ciências Humanas.

A parte dedicada ao componente curricular História (4.4.2), expõe como centrais as noções de processos (de identificação, de comparação, de contextualização, de interpretação e de análise de um dado “objeto”), as bases da epistemologia da História – “[...] a **natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento,** o conceito de **tempo histórico** em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de **documento** como suporte das relações sociais, as várias **linguagens** por meio das quais o ser humano se apropria do mundo” (Brasil, 2018, p. 400-401; destaques originais) e o estímulo à autonomia de pensamento. Arelado ao último elemento, o documento destaca a “[...] capacidade de reconhecer que **os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem,** de forma a preservar ou transformar

seus hábitos e condutas.” (Brasil, 2018, p. 400). Tal proposta reitera uma noção determinista e linear da realidade e da história, a qual homogeneiza condutas específicas em dados períodos/contextos históricos, normalizando e naturalizando-as. Nesse sentido, contradiz a própria ideia de autonomia anteriormente referida, ignorando a possibilidade de existência dessa no passado.

Cabe ainda salientar a menção do conhecimento histórico como uma entre outras formas de conhecimento, e a defesa, por parte da Base, de uma “atitude historiadora” (2018, p. 398; p. 401). Esta, mesmo não sendo bem explorada diretamente, reforça, como apontam Pereira e Rodrigues, uma “[...] imagem dos alunos como micro-historiadores, capazes de ler com rigor metodológico o passado e a realidade.” (2018, p. 13). Tal noção, reforçam es autories, ignora a cultura e as especificidades do ensino e do conhecimento histórico construído na escola, concebendo a História como “[...] uma ciência fria e disciplinada que se transpõe desde uma prática acadêmica para a sala de aula da escola básica [...]” (2018, p. 12). Assim,

a “atitude historiadora” pode se direcionar a um distanciamento em relação aos conflitos e às lutas identitárias, tornando a história proposta pela terceira versão da BNCC uma busca anódina por explicação e compreensão de um “passado histórico”, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um “passado prático”, atenta ao elemento ético-político do ensino. (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 13)

Na seção de História referente aos Anos Iniciais (4.4.2.1), há um foco na constituição dos sujeitos, valendo-se das percepções de “eu”, “outro” e “nós”, de menções ao círculo pessoal, comunidade, sociedade, vida pública/privada, rural/urbana, diversidade de culturas, povos, memória e patrimônio. Tais elementos são abordados entre as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades – divisão que se repete nos anos seguintes do Fundamental. Já na parte que versa sobre os Anos finais (4.4.4.2), disserta-se sobre três procedimentos básicos que a orientam. São estes:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (Brasil, 2018, p. 416)

Na exploração desses pontos, percebe-se a prevalência, mesmo que parcial e superficialmente criticada no texto, de uma concepção de história linear e sequencial, a qual se engendra em um tempo também linear, progressivo e cronológico, ocorrendo na sucessão de eventos. Torna-se evidente, para além da focalização na história “ocidental” – sendo essa composta, para a Base, por África, Europa e América –, a reiteração e incorporação de noções ocidentais (europeias!) e, especialmente, modernas/coloniais – a centralidade da ação humana na história e a separação humane-natureza/imaterial-material são alguns exemplos. Ainda que alguns desses conceitos sejam problematizados em algum nível (abordando suas possíveis consequências), implica-se a utilização universal desses conceitos no estudo de uma gama de sociedades cujas percepções de mundo não se baseiam nesses, especialmente em suas características binárias, dualistas e hierárquicas.

Ademais, também se destaca, em relação a esse Ocidente, as diversas citações à Grécia Antiga, tanto em relação à sociedade e à história, como nas concepções associadas às temáticas (“pólis”, por exemplo, aparece 4 vezes, em diferentes momentos no documento). Isso indica, na perspectiva da BNCC, a centralidade da história e do pensamento grego para “compreender” a história (geral) e os detém como elemento basilar de sua proposta de ensino de História. Com esse enfoque, a história da Ásia detém papel absolutamente marginal, enquanto a história africana, na maioria das vezes, é abordada de forma “generalizada”, sem grandes singularizações ou com menções específicas de sociedades e países²⁶.

O capítulo 5, “A etapa do Ensino Médio”, cita a necessidade de compreensão da pluralidade/não homogeneidade das juventudes e de escolas que acolham essas diferenças. Frente a isso, o Ensino Médio tem como objetivos a solidificação e o aprofundamento de conhecimentos previamente “adquiridos”²⁷, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, o desenvolvimento dos alunos como pessoas humanas e o entendimento dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. As competências gerais também orientam as aprendizagens essenciais no Ensino Médio, organizadas em áreas do conhecimento, as quais detêm competências específicas, e essas, habilidades. O currículo do Ensino Médio, não deve ser apenas formado pela Base, mas também pelos itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da

²⁶ Um dos poucos momentos no qual há uma orientação de estudo específico em relação à história da África é parte dos objetos de conhecimento do 6º ano: “Povos da Antiguidade na África (egípcios) [...]” (Brasil, 2018, p. 420) – o que é extremamente limitador, pensando a diversidade de povos e histórias que constroem o continente.

²⁷ Ideia que concebe o conhecimento como algo pronto e passível de ser obtido.

Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação técnica e profissional.

Na seção específica para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), abordam-se os processos de simbolização/abstração, a capacidade do estabelecimento de diálogos, a compreensão das metodologias e conceitos da área, indicando que é “[...] organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho.” (Brasil, 2018, p. 562).

Assim como na seção de História do Ensino Fundamental, discute primordialmente, parte de, ou menciona com relevante destaque, conceitos e experiências do Ocidente, também implicando em um uso generalizado dessas concepções. Um exemplo dessa operacionalização aparece na conceitualização de “território”: “Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países.” (Brasil, 2018, p. 564). “Usualmente” para quem? Por que colocado nos limites da “superfície terrestre”? Por que circunscrever apenas às noções de nação, estado e país? Por tal caracterização – que é específica (europeia, moderna, colonial!), mas é, dessa forma, descrita como universal –, acaba indicando a “aplicação” dessa noção à história de povos que não concebem o território nesses termos – como pedaço de terra, com fronteiras bem delimitadas.

Nesse sentido, tanto nas competências gerais e específicas da área de Ciências Humanas – no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – e de História, como na apresentação do componente curricular e dos seus elementos integrantes, é essencial salientar como a BNCC, mesmo – “nas palavras” – defendendo a diversidade e se posicionando contra o preconceito e a favor da diversidade, o faz de maneira genérica, superficial e evasiva. Poucas vezes essas diversidades são nomeadas – raça, etnia, sexualidade, gênero, deficiência, etc –, ainda mais em termos específicos. Menos ainda, nomeiam-se as opressões – racismo, machismo, LGBTfobia, capacitismo, etc –, que sintetizam essas hierarquizações, ostracizam e perseguem os grupos por elas subalternizados, e pouco citam os grupos que dessas se beneficiam. Sobre tal noção de diversidade, saliento um trecho de Peter McLaren, parte da entrevista “*Critical Multiculturalism and Democratic Schooling*”²⁸, publicada em 1992, destacado por bell hooks em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013):

²⁸ “Multiculturalismo Crítico e Escolarização Democrática” (tradução minha).

A diversidade que se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e liberal de multiculturalismo que, a meu ver, merece ser jogada fora. Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais. (McLaren apud hooks, 2013, p. 47).

Reflexão semelhante é abordada por Tomaz Tadeu da Silva no capítulo “O currículo como narrativa étnica e racial”, de seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (1999). Ao discutir sobre concepções de identidade e diferença, especialmente no que concerne à raça e etnia pela teoria social contemporânea, afirma que uma perspectiva crítica

[...] buscaria incorporar ao currículo, devidamente adaptadas, aquelas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais. Ela não procederia por simples operação de adição, através da qual o currículo se tornaria “multicultural” pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. (1999, p. 102).

Silva também critica abordagens individualistas/simplistas ao racismo no currículo. Afirma que esse não deve ser trabalhado como questão de preconceito individual, mas como parte de uma matriz mais ampla de

[...] estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de uma tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo”. Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo. (1999, p. 103).

Aliado a isso, no capítulo “Uma coisa ‘estranha’ no currículo: a teoria queer”, incluído nesse mesmo livro, Silva discute a presença da sexualidade nos currículos, questionando perspectivas meramente informativas e também individualizadoras (tradicionais). Como contraponto, cita a proposta da pedagogia *queer* (especialmente partindo de Deborah Britzman), a qual, inspirada na teoria *queer*, não se restringiria meramente a adicionar questões referentes à sexualidade e/ou materiais contra atos homofóbicos no currículo. Assim, a pedagogia *queer* não se centra na transmissão de informações tidas como “corretas” em relação

à sexualidade, mas em uma “[...] metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais.” (Silva, 1999, p. 108). Concentra-se no questionamento dos processos e discursos institucionais, assim como as estruturas de significação que determinam o (a)normal, (in)correto, (i)moral (Silva, 1999). Discute o autor:

A sexualidade, embora fortemente presente na escola, raramente faz parte do currículo. Quando a sexualidade é incluída no currículo, ela é tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos e reprodutivos. Especificamente em relação à homossexualidade, a pedagogia *queer* não quer simplesmente estimular uma atitude de respeito ou tolerância à identidade homossexual. Ela tampouco quer estimular uma abordagem terapêutica, na qual a ênfase estaria no tratamento individual do preconceito e da discriminação. A abordagem baseada nas noções de tolerância e do respeito deixa intocadas as categorias pelas quais a homossexualidade tem sido definida, histórica e socialmente, como uma forma anormal de sexualidade: ela apenas produz uma outra espécie de binarismo ao admitir, como diz Deborah Britzman, as categorias do heterossexual tolerante e do homossexual tolerado. Da mesma forma, a abordagem terapêutica transfere para o nível individual e psicológico uma questão que pertence ao nível institucional, social cultural, histórico. (Silva, 1999, p. 108).

Considerando tais propostas e escolhas que integram a BNCC, institui-se uma base normativa curricular, de abrangência nacional, a qual, no que se refere às críticas estruturais/problematizações sistemáticas, oculta as relações de poder no passado/presente e nos próprios processos de construção do conhecimento. Assim, naturaliza e rearranja, sob um prisma transmutado e pretensamente crítico à desigualdade, o racismo e a branquitude – os “[...] traços da identidade racial do branco [...]” (Bento, 2014, p. 25), o “[...] modo de perceber a si e organizar a vida, [...] construção ideológica na qual o branco se vê e classifica os não-brancos a partir de seu próprio ponto de vista” (Nedel, 2020, p. 29), uma forma de trabalhar em um mundo racializado entendida como supostamente neutra (Schucman, 2020). Aliado a isso, baseia-se em uma perspectiva linear e cronológica de história, fundamentadas por premissas moderno-coloniais, que, como argumenta Louro (2013 apud Silveira Junior, 2021), operam a partir de narrativas centralizadas no homem, branco, heterossexual e ocidental, e adiciono: cisgênero – assim reproduzindo o (cis)colonial e o cisnormativo, ao passo que se pretende universal. Essa perspectiva também é marcada pela defesa de uma aprendizagem passiva e uma agência estudantil genérica – demonstrada, por exemplo, nos comandos “identificar”, “valorizar”, “compreender”, “interpretar”, presentes nas competências –, com pouco impacto no social, e orientadas pela ação individual associada a um coletivo abstrato.

Estreitando, mais diretamente, à busca específica pela cisnormatividade e pela colonialidade na construção das relações de gênero, parto da procura pela presença da palavra

“gênero” na totalidade Base Nacional Comum Curricular, em sua versão de 2018 – na qual está inclusa a etapa do Ensino Médio, estando a História compreendida na explanação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Encontrei, com a utilização do mecanismo de pesquisa por caractere(s) do navegador Google Chrome, 320 menções a essa. Nessas menções, “gênero” está associado a gêneros diversos na Língua Portuguesa. Não há a presença da palavra “gênero”, como já apontavam Pereira e Rodrigues (2018), Michetti (2020), Ferrari (2021) e Silveira Junior (2021), enquanto conceito das Ciências Humanas/Sociais. Ou seja, não é utilizado na Base como uma categoria de análise ou princípio orientativo em nenhuma das competências, componentes curriculares, unidades temáticas, objetos de conhecimento ou habilidades.

Neste ponto que percebo este “vazio”. Ao passo que as relações de gênero estavam explicitamente demarcadas em versões anteriores da Base, entendo o “vazio” – o espaço concebido pela retirada de “gênero” na versão final ou, no caso de História, a nunca existência do marcador –, como um produto direto das disputas políticas (para além da institucionalidade dessa) do contexto de criação/construção do documento. Retomo Guacira Lopes Louro (2013 apud Silveira Junior, 2021), cuja argumentação enfoca os elementos da identidade de grupos e sujeitos que se entendem em posições centrais nas relações de poder: identidades essas postas como estáveis, normais, unas e universalizadas, não marcadas (a princípio) – diferente de outras identidades, tidas como anormais, desviantes, excêntricas e marcadas por aquelas. Na medida que esse “centro” se coloca como referência de existência e de compreensão do mundo, orienta e embasa também o currículo normativo e, inclusive, a BNCC, como conclui Silveira Junior. Enquanto é mantida a centralidade dessa identidade – “[...] masculina, branca, heterossexual e ocidental” (Louro, 2013 apud Silveira Junior, 2021, p. 34), *ciscolonial*, sem deficiências nas narrativas históricas e no ensino de História, as identidades, narrativas, historiografias e ensinamentos “desviantes” são silenciados e marginalizados nessa construção. Como apontam Tedesco e Almeida, partindo de Catherine Walsh (2009), ao passo que “[...] os processos de desumanização estão estreitamente ligados a uma pretensa (não)existência histórica [,] [...] a cisnormatividade na historiografia coloca pessoas trans não somente como o ‘Outro’, em nossa sociedade, mas como Outro que não poderia existir” (Tedesco; Almeida, 2021, p. 133). Nesse sentido, compreendo este “vazio” como generificado, cisnormativo e ciscolonial, assim como a fonte na qual está contido.

Ainda sobre esses processos de desumanização e de “outrificação”, articulados às narrativas históricas que (re)produzem, cabe mencionar as considerações de Juno Nedel (2020)

sobre discursos que apresentam a “transgeneridade” como um “fenômeno novo”, do presente, não sendo concebida como uma experiência/identidade reconhecida no passado. O pesquisador contrapõe isso ao apontar o histórico interesse médico-científico pela “transgeneridade” desde o século XIX e, especialmente, o ápice, na década de 1950, desse impulso científico de “[...] analisar, categorizar e também produzir distinção entre os sexos [...], quando as vidas de pessoas trans foram foco de diversos estudos do campo da psicanálise, sexologia e endocrinologia, principalmente na Inglaterra, França, Alemanha e nos Estados Unidos.” (Nedel, 2020, p. 19-20). Argumenta que tais colocações, que constringem a transgeneridade ao presente, configuram-se em uma negação de coetaneidade, conferindo “[...] um tempo diferente a essas comunidades, tomando como referência o tempo cisgênero heteronormativo branco.” (Nedel, 2020, p. 38).

A negação da possibilidade de existência de um grupo específico, em um mesmo tempo, por outro grupo, também pode ser percebida, continua Nedel (2020), na “tendência GLBT” em procurar encaixar e classificar – globalmente – experiências e práticas de gênero e sexualidade específicas de sociedades/culturas a partir de um modelo *queer* estadunidense/europeu. Com isso, cria “[...] uma espécie de escala global para o progresso, tomando o modelo de liberdade europeu e estadunidense como um padrão a ser atingido por todas as minorias sexuais e de gênero em qualquer contexto nacional estudado. Como consequência, formas locais de gênero e sexualidade tendem a ser interpretadas como um fenômeno pré-moderno e pré-político, enquanto os modelos euro-estadunidenses são classificados como liberais e contemporâneos.” (Nedel, 2020, p. 32). Partindo dessa ideia, produz-se uma dita história “universal” da “transgeneridade”, marcada por passados e experiências indígenas/pré-coloniais apropriadas de forma romantizada e utópica, descritas como elementos do passado ou como um “futuro” de outros sujeitos, assim, estando “[...] fora do tempo e do espaço civilizatório.” (Nedel, 2020, p. 32). Nesse sentido, aponta Nedel, tais perspectivas sobre experiências históricas, sujeitos e temporalidades, negam (limitam e descomplexificam) a existência de pessoas não-brancas no presente observado (“aqui”/“agora”). Com isso, desconsideram particularidades e especificidades histórico-culturais (inclusive da própria transgeneridade como identidade localizada socio historicamente nos tempos/espacos), configurando-se como uma análise colonialista do passado. Tais discussões são vitais para compreender discursos e narrativas historiográficas (assim como de outras áreas das Ciências Humanas e Sociais) sobre a transgeneridade e experiências/identidades não-coloniais, nas variadas percepções de/nas temporalidades, assim como os processos de tentativa de desumanização/(re)colonização de

seus corpos, histórias e passados. Elementos esses fundamentais a serem pensados ao discutir ensino de História e relações de gênero, a estruturação curricular dessa disciplina e as relações entre as identidades dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

Todavia, outras palavras/conceitos – para além de “gênero” em si – são interessantes para o desenvolvimento desta investigação, considerando as temáticas abordadas na pesquisa, visto que o documento também se torna generificado por meio delas, para além do próprio “vazio”. No quadro abaixo, aponto uma série de palavras/conceitos e os contextos nos quais estão inseridos, fundamentais à procura da cisnormatividade e da colonialidade no documento. Da mesma maneira que em relação à “gênero”, o movimento de busca abrange toda a BNCC. Contudo, a investigação focaliza nas implicações das presenças/ausências às narrativas históricas e ao ensino de História.

QUADRO 1 – Os conceitos e suas ocorrências na Base Nacional Comum Curricular (2018)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)			
Palavra/ Conceito	Nº de menções	Página(s)	Contexto(s)
<u>Gênero</u>	320	Diversas.	“Gêneros textuais”; “gêneros discursivos/do discurso”; “gêneros literários/não literários”; “gêneros orais”; “gêneros escritos”; “gêneros musicais”; “gêneros artísticos”; “gêneros gramaticais”.
<u>Sexualidade</u>	3	327; 348; 349.	<p>“Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária [...]” (Brasil, 2018, p. 327; destaque meu) – Apresentação da unidade temática “Vida e Evolução”, do componente curricular Ciências, no Ensino Fundamental.</p> <p>“Sexualidade” (Brasil, 2018, p. 348; destaque meu) – Objeto de conhecimento da unidade temática “Vida e Evolução”, do componente curricular Ciências (no 8º ano).</p> <p>“(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da</p>

			sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).” (Brasil, 2018, p. 349; destaque meu) – Habilidade parte do objeto de conhecimento anterior.
<u>Sexo</u>	3	15; 341; 387.	<p>“São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.” (Brasil, 2018, p. 15; destaque meu) – Introdução da BNCC, na seção “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”.</p> <p>“(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.” (Brasil, 2018, p. 341; destaque meu) – Habilidade parte da unidade temática “Vida e evolução”, no componente curricular Ciências (no 5º ano).</p> <p>“(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.” (Brasil, 2018, p. 387; destaque meu) – Habilidade parte do objeto de conhecimento “Características da população brasileira”, na unidade temática “Conexões e escalas”, do componente curricular Geografia (no 7º ano).</p>
<u>Orientação(ões) sexual(is)</u>	0	-	-
<u>Cisgeneridade</u>	0	-	-
<u>Transgeneridade</u>	0	-	-
<u>Mulher(es)</u>	4	222; 420; 421; 431.	“[...] os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres ” (Brasil, 2018, p. 222; destaque meu) – Apresentação da sétima “dimensão do conhecimento”, “Compreensão”, sendo essas dimensões referentes às habilidades

			<p>do componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental.</p> <p>“O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (Brasil, 2018, p. 420; destaque meu) – Objeto do conhecimento da unidade temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, do componente curricular História (no 6º ano).</p> <p>“(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.” (Brasil, 2018, p. 421; destaque meu) – Habilidade parte do objeto de conhecimento anterior.</p> <p>“(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.” (Brasil, 2018, p. 431; destaque meu) – Habilidade parte da unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, do componente curricular História (no 9º ano).</p>
<u>Homem(ns)</u>	5	222; 337; 421; 478; 548.	<p>(p. 222) Mesmo trecho exposto no bloco anterior.</p> <p>“(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.” (Brasil, 2018, p. 337; destaque meu) – Habilidade do objeto de conhecimento “Características e desenvolvimento dos animais”, na unidade temática “Vida e Evolução”, do componente curricular de Ciências (no 3º ano).</p> <p>“(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.” (Brasil, 2018, p. 421; destaque meu) – Habilidade do objeto de conhecimento “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os</p>

			<p>processos de sedentarização”, parte da unidade temática “História: tempo, espaço e formas de registros”, do componente curricular História (no 6º ano).</p> <p>“IV – ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.” (Brasil, 2018, p. 477-478; destaque meu) – Apresentação dos itinerários formativos no Ensino Médio.</p> <p>“Cabe considerar e valorizar, também, diferentes cosmovisões – que englobam conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais –, reconhecendo que não são pautadas nos parâmetros teórico-metodológicos das ciências ocidentais, pois implicam sensibilidades outras que não separam a natureza da compreensão mais complexa da relação homem-natureza.” (Brasil, 2018, p. 548; destaque meu) – Apresentação da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio.</p>
<u>Masculino</u>	0	-	-
<u>Feminino</u>	1	428.	<p>“Anarquismo e protagonismo feminino” (Brasil, 2018, p. 428; destaque meu) – Objeto do conhecimento da unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, do componente curricular História (no 9º ano).</p>

Fonte: Brasil, 2018.

Conforme exposto no Quadro 1, “sexualidade” aparece três vezes. Nesses três momentos, como havia apontado Silveira Junior, há uma associação à temática da reprodução humana, especialmente por esse objeto de conhecimento aparecer em conjunto com o objeto “mecanismos reprodutivos” (Brasil, 2018, p. 348). A forma e a posição nas quais “sexualidade” aparece no texto reforçam a perspectiva tradicional e conservadora de abordagem da sexualidade nos currículos, que, como já discutido, centra-se majoritariamente em transmitir informações e é focalizada na reprodução. Ademais, estão presentes somente nas Ciências Naturais, o que se encaixa na (e reforça a) percepção tradicional de estudo. Mesmo havendo uma alusão a questões mais amplas da vida humana – para além do reprodutivo/biológico, na habilidade EF08CI11, essa aparece de forma superficial e consideravelmente genérica, inserida de maneira marginal à proposta curricular da Base.

A palavra “sexo” também detém três menções. Nas três passagens, há uma naturalização do sexo “biológico”, atuando, possivelmente, como sinônimo e/ou determinante da identidade de gênero. Há também o entendimento do sexo, ainda que não explorado profundamente, enquanto um marcador social. Apenas no primeiro trecho, faz-se uma correlação explícita de desigualdade a marcadores sociais da diferença, sendo relevante elucidar o fato de que tal associação – nominal, na qual são citados os/quais marcadores – ser pouco presente no texto da Base. Como já discutido, tal noção de sexo – como “biológico”, dado naturalmente pela “diferença sexual” –, parte de preceitos ocidentais, binários e duais, além de, em sua naturalização, quando posto “[...] em oposição ao gênero ‘cultural’ – [ser] uma maneira de produção da cisgeneridade enquanto normatividade.” (Vergueiro, 2016, p. 258).

Considerando que uma das citações aparece especificamente na Introdução do documento, não apenas em uma seção/área específica, demonstra o caráter ciscolonial das relações de gênero na BNCC. Isso se reflete no entendimento dos sujeitos, seus corpos e, pensando especificamente o ensino de História, na própria delimitação de quem são consideradas como sujeitos na história e nas narrativas históricas – pelas quais são construídos e as quais (des)constróem. A história fica restrita àquelas que, genericamente, são incorporadas/encaixadas no normativo. As dissidentes – sejam elas inconformes às normas que as rondam ou nunca tendo culturalmente partido delas –, o esquecimento. A negação da historicidade desses corpos e histórias de sujeitos trans, dissidentes das cismnormas, nega também possibilidades de identificação e reconhecimento na contemporaneidade (Tedesco; Almeida, 2021), assim como impõe uma dificuldade na criação de laços de alteridade. Dessa forma, também compreendo a ausência da historicização do sexo, do gênero e da sexualidade,

além de seu não uso enquanto conceitos de análise histórica, como parte do “vazio” generificado – cisnormativo/ciscolonial – da BNCC, especialmente na História e em seu ensino. Tais constatações exemplificam a argumentação de que a historicização de “papéis sociais” de gênero (suas modificação espaço-temporais) não necessariamente abarca outros elementos históricos que concebem a criação e (des)construção das noções de gêneros.

Optando pela procura de identidades em específico, a busca por “cisgeneridade” e “transgeneridade” indicou zero resultados. Contudo, encontrei quatro menções à “mulher(es)”. Em seus contextos, essas concebem análises que não instigam uma investigação ou estudo das *relações e estruturas* sociais – especialmente, das *relações* de gênero – na qual o conceito de gênero operaria de maneira sistemática à investigação histórica ou ao ensino da disciplina. Defende-se um estudo de papéis sociais de mulheres como uma história “complementar”/“adicional” a outra história já posta, consolidada e central. Assim, parte da lógica colonial binária de enfatizar o estudo de um grupo tido como o “diferente” – do(e) que(m) é normativo/hegemônico, o qual não precisa ser mencionado, visto sua naturalidade/normalidade. Aliado a isso, na habilidade EF09HI26, que compreende uma das citações a “mulheres”, há a única menção à “homossexual(ais)” contida na Base, também partindo dessa noção de complemento. É vital apontar que esse é o único grupo, que compõe a comunidade LGBT/LGBTQIA+, mencionado, o que se faz problemático, uma vez que reitera a já amplamente debatida e questionada maior legitimidade conferida socialmente às pautas “gays”, comparadas as de outros grupos que compõe a sigla (Halberstam, 2011 apud Nedel, 2020), mantendo a invisibilidade desses outros sujeitos (relacionado à opressão em relação outros grupos dissidentes de gênero, sexualidade e sexo).

Compete salientar, ainda, a limitação do potencial crítico das proposições, com as palavras “descrever/discutir”, pouco questionadoras/problematizadoras no que compreende o cognitivo, sendo “analisar” a ação mais “questionadora”, ainda que não tão propositiva. Tal seleção de palavras não ocorre por coincidência ou de forma acidental, em razão de se fazer coesa à proposta da BNCC de um ensino tecnicista, voltado ao mercado, pouco crítico às estruturas sociais.

Já o termo “homem(ns)” contém cinco menções, as quais se baseiam e perpetuam a noção binária de gênero homem/mulher (primeira passagem), destacam o “homem” como animal e como sinônimo de ser humane, como representante da humanidade – lógica moderna “homem = humane” – (segunda e terceira), e separando “homem” (e outros humanes) da

natureza (quarta e quinta). Nos contextos referidos, é atestada a diferenciação moderno-colonial, mas não efetivamente problematiza, neste momento, o binário no qual se baseiam as noções ocidentais, impostas com o colonialismo e pela colonialidade, e o epistemicídio²⁹ postulado a partir deste período. Embora seja apontada a existência de outras percepções, as citações *reiteram e partem* do hegemônico, nascem do colonial e, assim, incorporam-no/são parte dele. Isso também é construído pela associação ser humano = homem, a qual ignora/silencia uma vasta e diversa gama de sujeitos.

Seguindo essa lógica, procurei ainda por “masculino” e “feminino”. O primeiro termo não é mencionado – o que já indica um silêncio perante a (não)nomeação do normal/hegemônico, além de uma generalização dos papéis, das relações e das narrativas que envolvem o “masculino” (considerando as intersecções que constroem as masculinidades). Já o segundo aparece uma única vez, enquanto objeto de conhecimento. Tal menção segue a mesma lógica de “mulher(es)”, oferecendo um “complemento” à história, não pensando as relações de gênero como estruturantes à organização social e o conceito de gênero como central à análise.

A binariedade ciscolonial da qual se relaciona e faz parte, assim como as hierarquias que compreendem, são fortemente reforçadas nos duais opostos masculino/feminino e homem/mulher. Outra exemplificação disso se mostra na associação de “protagonismo histórico” e “feminino” apenas no século XX, com a obtenção de direitos políticos por esse grupo (a princípio). Tal cisão expõe um silenciamento de possibilidades de protagonismo do “feminino” em outros períodos da história.

Cabe também pensar a quem esse “feminino” se refere, quem abarca, tendo em vista que, por operar como referência abstrata e não articulada a marcadores sociais, fica à margem da generalização e, assim, da reiteração do hegemônico. Quais são os femininos que compõem esse “protagonismo feminino” citado na Base? Pensa em narrativas históricas femininas trans, travestis, negras, indígenas, populares, com deficiências, ou pensa apenas/a partir de *um* feminino – suas experiências e reivindicações, naturalizado um “universal”: branco, cis, burguês, sem deficiências? Como destaca Lugones, a colonialidade, com seus marcos de oposição binários de gênero e raça, impõe às mulheres colonizadas um forte processo de

²⁹ Nas palavras de Sueli Carneiro, partindo da obra de Sousa Santos (1995), o epistemicídio “[...] se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento.” (Carneiro, 2005, p. 96).

desumanização e animalização, para além de um “[...] status de inferioridade que acompanha o gênero mulher” (Lugones, 2020, s/p) ou a própria “não generificação” (dada pelo segundo elemento). Tal perspectiva não é imposta às mulheres brancas burguesas, essas tidas efetivamente como as “mulheres” no Ocidente – crítica que a socióloga também aponta ao feminismo hegemônico branco, o qual “apagando toda história, inclusive a oral, da relação entre as mulheres brancas e não brancas, [...] igualou mulher branca e mulher” (Lugones, 2020, s/p). Assim, a “ausência” de interligação entre marcadores sociais, assim como noções liberais incorporadas às narrativas históricas – individualizantes das relações sociais e das lutas coletivas – arrisca ofuscar as diferentes experiências sociais.

Nesta parte do capítulo, busquei, inicialmente, apresentar o que considero ser os principais pontos da Base Nacional Comum Curricular, especialmente das seções referentes à História. A partir disso, desenvolvi, pelo movimento de procura pela palavra “gênero” e por outras palavras/conceitos, interpretando-as em seus contextos no texto, a argumentação de que reiteram princípios cisnormativos, coloniais e ciscoloniais de gênero, de sujeitos históricos e de ensino de História.

3.3 Pareceres e Resoluções

Nesta seção, analiso os outros documentos que compõem o escopo de fontes da pesquisa. Nenhuma das palavras acima pesquisadas estão presentes no Parecer CNE/CP Nº15/2018 e na Resolução CNE/CP Nº4/2018, referentes a instituição da BNCC do Ensino Médio. Contudo, na Resolução CNE/CP Nº2/2017, que institui e orienta a implementação da BNCC, há uma menção extremamente importante referente a dois elementos chave, os quais não são citados na Base – gênero (conceito das Ciências Humanas/Sociais) e orientação sexual. “Gênero” aparece duas vezes, como “gêneros textuais” (p. 10) e, no capítulo V, “Das disposições finais e transitórias”, como “Art. 22. O CNE elaborará normas específicas sobre computação, **orientação sexual e identidade de gênero.**” (Brasil, 2017, p. 12; destaques meus).

Tais trechos já apareciam no Parecer CNE/CP Nº 15/2017 (p. 56 e p. 58), que fundamenta a Resolução Nº2/2017, e detém outros apontamentos relevantes. Nesse Parecer, “gênero” aparece sete vezes (sendo as duas últimas vezes os trechos mencionados acima): em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o “[...] desafio de elevar o

resultado médio de aprendizagem dos alunos brasileiros” (Brasil, 2017, p. 14) e o “[...] objetivo de reduzir as substantivas desigualdades nos resultados educacionais observados do ponto de vista regional, socioeconômico, racial, de diferenças de **gênero** e da relação urbano/rural” (Brasil, 2017, p. 14; destaques meus); na menção à exigência de determinados temas, por legislação e por normas específicas, entre os quais são citados “[...] saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, educação digital, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).” (Brasil, 2017, p. 30, destaques meus)³⁰. A terceira e a quarta menção ocorrem no seguinte trecho, da seção 4 – “Conformidade com a Legislação Educacional”:

A temática ‘**gênero**’ foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates sobre esta temática. Assim, o CNE, mediante proposta de comissão específica, elaborará normatizações sobre **orientação sexual e identidade de gênero**, considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência. (Brasil, 2017, p. 30; destaques meus).

A quinta aparição do termo está presente na declaração de voto do Conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari. Entre as ressalvas que acompanham seu voto, favorável ao Parecer e ao Projeto de Resolução, afirma:

Ressalto, contudo, minhas restrições: [...] a exclusão das referências a **gênero e orientação sexual**, sendo que o MEC e a maioria dos membros do CNE acabaram cedendo às pressões das milícias fundamentalistas e ultraconservadoras que se posicionaram contra a existência dessas questões na BNCC (apresentei emendas para a sua reincorporação ao texto, infelizmente rejeitadas). (Brasil, 2017, p. 45; destaques meus).

Os trechos acima contêm pontuações importantes, considerando que mostram, no que tange ao reconhecimento público, por parte do CNE, das disputas sociais, debates e discordâncias, incluindo dentro do próprio Conselho, envolvendo gênero na Base Nacional, mesmo as generalizando em torno da ideia superficial de “controvérsias” (primeiro trecho). Dentre as controvérsias, as pontuações do Conselheiro Callegari são as mais marcantes ao

³⁰ O segundo documento referido no trecho, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, foi responsável por fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Sobre essa, destaco as duas menções à gênero no material: na página 10, com gênero, sexualidade e saúde aparecem juntas, como temas que deveriam ser trabalhos nos conteúdos e na parte diversificada do currículo; na página 12, gênero é mencionado entre aspectos da “diversidade” que devem compor os projetos políticos-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

debate que compreende a pesquisa, devido a sua crítica à retirada de gênero/orientação sexual do texto, por opção dos conselheiros, e a sua denúncia à intimidação conservadora – assim como a escolha das intensas palavras empregadas na declaração. Além disso, defendo que o fato de tal elemento ser mencionado reforça e, ainda mais, justifica a relevância e necessidade de pesquisas sobre a temática e sobre os agentes/grupos envolvidos, seus propósitos e os efeitos dessas querelas, especialmente na Educação.

Dentro disso, cabe destacar que em 4 de outubro de 2022, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 1³¹, a qual institui as normas referentes à computação no ensino básico, indicadas entre as diretrizes aludidas no Art. 22 (Resolução Nº 2/2017). Entretanto, até o momento de escrita deste trabalho, as diretrizes sobre orientação sexual e identidade de gênero, que também haviam sido referidas na mesma Resolução, não foram publicadas.

Neste capítulo, busquei apresentar a estrutura, os pressupostos pedagógicos e as perspectivas históricas nas quais a Base Nacional Comum Curricular está alicerçada. Localizando historicamente as disputas referentes à própria existência da Base e à inclusão/exclusão de gênero no documento (e as relações sociais atreladas), reafirmo o argumento de que a inexistência explícita de gênero (enquanto conceito feminista das Ciências Sociais/Humanas) na versão final da Base não implica em uma não-generificação do documento. Reitero que as relações de gênero não apenas constroem a Base, como também perpetuam noções coloniais e cisnormativas dessas, inclusive – e especialmente – no ensino de História. Construo tal proposta através da metáfora do “vazio”, que habita essa fonte devido à retirada/inexistência do conceito – previamente presente nas outras duas versões da Base, porém em nenhuma das versões dedicadas à História. A partir dessa arguição, procurei a presença da colonialidade e da cisnormatividade, para além (e dentro) desse “vazio”, em construções outras do documento – *outras* palavras, divisões, conteúdos –, e em outras fontes – Pareces e Resoluções do Conselho Nacional de Educação –, problematizando e desnaturalizando as formas nas quais aparecem, considerando os enfrentamentos que marcaram a construção desse importante documento normativo.

³¹ Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=241671-rceb001-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2024.

4. APÓS TOPAR COM O “VAZIO”: ESCULPIR “BRECHAS” E CONTRIBUIR COM A RESISTÊNCIA

Neste capítulo, inicialmente, aponto três trechos da BNCC, os quais considero ser possível de serem transformados em “brechas” para uma atuação docente anticisnormativa em História. Aliado a isso, através de uma pesquisa exploratória, apresento experiências não-cisnormativas em aulas de História. Ademais, esboço uma sugestão de conceito para o ensino de História, que possibilite abarcar as análises, críticas e experiências que desenvolvi/mencionei ao longo deste trabalho, assim como pensar (outras) problematizações além.

4.1. Brechas pelas palavras: possibilidades de atuação a partir do documento

Como argumentam Pereira e Rodrigues (2018), a pouca referência às identidades de gênero/orientações sexuais e à negritude/experiências indígenas (e adiciono: outros pontos que constroem as identidades) como elementos de problematização da realidade, na terceira versão da Base, refletem uma concepção específica de ensino de História. Nessa perspectiva, suas aulas não funcionam como “[...] um espaço de construção de relações de pertencimentos ou de lugar da alteridade, já que desconhece[m] o modo como historicamente as identidades se constituem e a maneira como a memória nacional e as lutas em torno dela são construídas no Brasil.” (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 12). Frente a isso, e considerando o fato de que a BNCC, enquanto documento normativo, não detém um caráter determinante do que deve ser/é a realidade e a ação social, intento buscar e construir, a partir do documento, questões que possam tensionar tal noção de ensino – explorando as possibilidades perante o que as palavras dizem/*podem* dizer.

Assim, refaço o movimento de Ferrari (2021), de procurar na BNCC elementos que poderiam ser articulados como “brechas”, a fim de trabalhar as relações de gênero em perspectiva histórica. Em minha pesquisa, focalizo essa ação na defesa da atuação docente crítica à cisnormatividade e à colonialidade, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Entre diversas passagens que serviriam ao propósito, seleciono três trechos cruciais. O primeiro desses aparece na apresentação da etapa do Ensino Fundamental, nos Anos Finais:

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a **necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas**, incluindo a **violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas** presentes na comunidade e na escola. (Brasil, 2018, p. 61; destaques meus).

O segundo é parte da exposição do componente curricular História no Ensino Fundamental. O excerto compõe um dos cinco processos que envolvem o estudo de um “objeto” na História – de identificação, de comparação, de contextualização, de interpretação e de análise (Brasil, 2018, p. 398):

A **análise** é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe **problematizar a própria escrita da história** e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. (Brasil, 2018, p. 400; destaques originais e meus).

O terceiro e último trecho compõe a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio:

Como apontado, o estudo das categorias Política e Trabalho no Ensino Médio deve permitir aos estudantes **compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos** e seus **mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa** nas diferentes sociedades. No tratamento dessas categorias no Ensino Médio, a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (Brasil, 2018, p. 569; destaques meus).

Nas três passagens, destaco como possíveis brechas a questão da desnaturalização de violências, o questionamento do dito “universal” e suas consequências, a multiplicidade de papéis sociais, dos sujeitos e sua agência, assim como os projetos político-econômicos que se tensionam socialmente. Justamente pelo conteúdo da BNCC ser, em muitos trechos – como estes acima referidos – vago e abrangente, pode-se capturá-lo para que seja utilizado no questionamento a preceitos hegemônicos na historiografia e no ensino de História. Parte disso é a desconstrução/dessacralização do sistema de gênero/sexo hegemônico: com um viés “biológico”, “natural” – pautado pela diferença e dualidade sexual e de gênero –, ou partindo de noções parcialmente “sociais”, as quais somente criticam/historicizam “papéis sociais”, fixando uma cisão binária entre social/biológico (sexo = natural/pré-discursivo; gênero = cultural) (Butler, 2003 apud Vergueiro, 2016).

Além dessas questões, também é preceito fundamental marcar a colonialidade, presente nesses conceitos e para além desses (e em relação a esses), não apenas na noção de raça, mas em outros âmbitos: ideais/não ideais de corpo, subjetividade, existência e cosmogonia – como em discussões referentes à deficiência, na negação de tempo(s) e hierarquização de saberes, na

economia, na política, na organização generificada e racializada do trabalho. Tais pontos são interessantes para a consideração e introdução da crítica à colonialidade de gênero e à cisnormatividade no estudo das relações de gênero no ensino de História, a historicização dessas relações, seus impactos e concepções divergentes de gênero, seus papéis, as variadas formas pelas quais estruturam (ou não) as sociedades, e seus usos políticos.

Em relação a isso, cabe destacar e reforçar a pluralidade de realidades e agências, compreendendo o mundo como diverso em suas construções e em suas organizações sociais. No entanto, tal ideal não deve ser apropriado como uma abertura à aceitação de quaisquer visões e opiniões, sob um verniz de necessidade de acolhimento (acrítico) de todas as manifestações, ao passo que isso pode validar noções/posturas discriminatórias no passado e no presente, reiterando a visão harmônica e liberal de diversidade, a qual não questiona radicalmente ou desestrutura as relações de poder hierárquicas atuais.

Nesta seção, selecionei três passagens da Base Nacional Comum Curricular que considero possíveis de serem articuladas em brechas para atuações docentes críticas à cisnormatividade e à colonialidade. Em tais trechos, podem ser explodidas a diversidade e variedade de vivências, a crítica à naturalização das construções sociais, às hierarquizações e aos binarismos, na perspectiva do ensino de História.

4.2. Experiências não-cisnormativas em aulas de História

Santos, Vieira e Silva (2021), ao dissertarem sobre os mecanismos de violência que oprimem e perseguem as pessoas que transgridem as performatividades e a binariedade de gênero, apontam que esses se conflagram em uma “rede hegemônica do poder” (2021, p. 158) que engloba tais corpos no ambiente escolar. Isso se explica, segundo Berenice Bento (2011, p. 556 apud Santos; Vieira; Silva, 2021, p. 158-159), pela existência de um “[...] projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação”. Considerando isso, a escola não pode ser pensada como instituição descolada/desarticulada da sociedade, que a organiza/constrói – assim como os silêncios perante tais violências e as narrativas históricas socialmente aceitas para os dissidentes de gênero/sexualidade.

Como exposto anteriormente, ainda que a escola seja concebida como um espaço de (re)produção, (re)organização de pressupostos e comportamentos hegemônicos prescritos

socialmente, incluindo o policiamento/disciplinarização de corpos/desejos, e violências de gênero/sexualidade de forma ampla, tal ambiente não se configura como uma instituição total e determinante da agência dos sujeitos. Mesmo que as noções ciscioniais sejam hegemônicas, constantemente reproduzidas e transmutadas para a manutenção de hierarquias sociais e fonte de sofrimentos psíquicos, isso não determina uma total uniformização da compreensão, experiência e atuação docente/discente. Para demonstrar isso, além de apontar caminhos possíveis, diferenciados e críticos – que existiram/existem –, cito e analiso brevemente três situações didáticas, frutos de uma pesquisa exploratória, independente de nível e ano escolar, que compreendesse atividades voltadas à gênero e sexualidade em aulas de História.

A primeira experiência que menciono é o trabalho de Tadashi Dozono como professor de História em uma escola comunitária no Brooklyn (Nova Iorque, Estados Unidos), descrito por esse em “*Teaching Alternative and Indigenous Gender Systems in World History: A Queer Approach*” (2017). Parte da atividade era focada na população *muxe*, de Oaxaca (México), cuja identidade, e o sistema de gênero no qual está inscrita, não parte de noções binárias e coloniais, e integrava uma unidade curricular voltada para “os efeitos de Colombo no Novo Mundo” (Dozono, 2017, p. 440; tradução minha).

Nessa unidade, planejada em conjunto com outro professor do 9º ano da instituição, foram discutidos os impactos do Cristianismo, do tráfico de cativos e do sistema de *encomienda* na América. Ao final, deu-se mais atenção às formas de resistência das populações indígenas ao colonialismo, diante da “destruição cultural” (Dozono, 2017, p. 440) imposta por esse sistema. Para isso, no trabalho final, os estudantes puderam escolher entre três temáticas: o *Dia de los Muertos* (Dia dos Mortos); o tráfico de escravizados e suas consequências nas economias africanas atualmente; e *muxes*, em Oaxaca. Deveriam ler um artigo (do tema selecionado) indicado pelo professor, realizar anotações e responder perguntas referentes a esse – devendo construir conexões com o passado, articulando com textos históricos lidos na unidade e com leituras complementares ao artigo. Posteriormente, isso seria discutido com a turma (em uma mesa redonda). Considerando que a identidade desse grupo (*muxes*) detém “raízes em epistemologias indígenas e sistemas sociais pré-Colombianos” (Dozono, 2017, p. 440), não parte/não se reconhece no binário oposto “homem”/“mulher”, tendo características associadas às duas identidades (sendo um grupo que, na categorização binária colonial, seria encaixada no sexo masculino) (Mirandé, 2016 apud Dozono, 2017). Nesse sentido, com a terceira opção temática, buscava-se questionar o entendimento dos alunos da binariedade de gênero, marca do pensamento eurocêntrico.

Tal proposta pedagógica se faz relevante para um entendimento e prática docente em História que seja anticisnormativa. Para além de centrar a crítica no eurocentrismo e no binarismo de gênero – enfatizando a violência colonial, a agência e resistência indígena aos fenômenos –, também desafia, através das relações de gênero, pensadas historicamente, as próprias noções de mundo, de gênero e de identidade des alunes.

A segunda experiência é relatada por Caio Tedesco e Diana de Almeida em “Por um ensino de história que transgrida a cisnormatividade: reflexões provocativas e provocadas pela experiência docente no coletivo pela educação popular transEnem (2016-2019)” (2021). Discutem questões relativas à docência em História no TransENEM, coletivo fundado em 2016 e voltado, especialmente, para pessoas trans. Com cursos preparatórios para provas de vestibulares, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), atua no combate à cisnormatividade, ao cissexismo e à transfobia – motivos centrais do abandono aos estudos formais pela população trans (Tedesco; Almeida, 2021). Nesse sentido, reivindicam uma produção coletiva de narrativas históricas, que englobe o questionamento do “tradicional”, principalmente no que diz respeito à gênero e à sexualidade – sendo essas consideradas elaborações dadas socio-historicamente e, assim, conceitos da análise histórica, complexa, plural e crítica à cisheteronorma.

A partir das aulas e vivências, salientam “inquietações” des alunes, envolvendo dúvidas e confusões sobre práticas sexuais antigas e a configuração de identidades, a associação de “trans” com pressupostos biomédicos e transformações no corpo, além de buscarem, no passado, certas “dissidências”, a fim de realizar associações com as próprias identidades e realidades (Tedesco; Almeida, 2021). Entre as atividades mencionadas no artigo, cabe frisar a proposta de criação de uma história de vida a partir de objetos expostos aos estudantes, tendo como requisito que o personagem fosse transgênero.

Por meio de práticas nas quais a historicização de sexo, gênero e sexualidade, como conceitos de análise, são centrais, constroem um ensino de História crítico e humanizador, frontalmente anticisheteronormativo e transfeminista. Nessa perspectiva, também marcada pela escuta e pelo diálogo, as identidades e subjetividades, em suas pluralidades, são acolhidas e basilares ao processo coletivo de ensino-aprendizagem, demonstrando, assim, sua relevância.

A terceira experiência é descrita por Bibiana Pereira da Silva, Caio de Souza Tedesco e Bárbara da Silva Borba em “Gênero e ensino de história: reflexões sobre práticas de iniciação

à docência no PIBID/História (UFRGS)” (2018). Como já apresentado anteriormente, es autories refletem sobre experiências pedagógicas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, destacando a necessidade de historicização de sexo, gênero e sexualidade, esses pensados como conceitos fundamentais à análise histórica e ao ensino da disciplina.

A Oficina, ocorrida em 2017, com turmas do 3º ano do Ensino Médio, consistiu em encontros-aula referentes a: Apresentando Gênero e Sexualidade; Transexualidade; Protagonismo Feminino na Conquista da América; Mulher na Mídia; Gênero, Classe e Raça no Imperialismo; Femicídio; Mulheres na Revolução Russa; Machismo e Masculinidade(s). A metodologia contemplava “[...] rodas de conversa, recursos audiovisuais, produção de fanzines e elaboração de redações [...]” (Silva; Tedesco; Borba, 2018, p. 16). A avaliação final da Oficina consistiu na confecção dos já mencionados fanzines³², entre os quais diversas foram as temáticas abordadas. Entre esses, destaco as produções “O que é feminismo?”, “Lésbica”, “Futebol Feminino”, “Feministas Brasileiras na História”, “Cultura do Estupro”, “LGBT’s e preconceito”, “O Indivíduo Trans no Mercado de Trabalho” e “Bissexualidade e Bifobia”.

Para além do mérito da utilização dos conceitos na análise e no ensino da História, historicizando e desnaturalizando o naturalizado – incluindo a cisnormatividade –, presentes nos encontros e nas produções decorrentes, tal proposta contempla formas diversificadas de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, possibilita construções coletivas, plurais e críticas a narrativas históricas, nas quais es estudantes, suas identidades, a possibilidade de identificação e o incentivo à alteridade, são centrais.

Nesta seção, explorei três experiências pedagógicas, voltadas ao ensino de História, que se centram nos debates de gênero. Com propostas variadas, criticam percepções ocidentais hegemônicas de entender as relações de gênero, e apresentam formas diversificadas de abordá-las e de desnaturalizá-las, fundamentais a um ensino de História que refute a cisnormatividade e a colonialidade.

³² *Fanzines* são descritos pelus autories como “[...] produções autônomas, uma espécie de revista, na qual variadas maneiras de expressão artística e textual podem ser encontradas, em tamanhos, recortes e tipos de dobradura diversos.” (Silva; Tedesco; Borba, 2018, p. 26).

4.3. Por um ensino de História anti[cis]tema

Viviane Vergueiro descreve a noção de “cistema” como “[...] uma corruptela de ‘sistema’, com a intenção de denunciar a existência de cissexismo e transfobia no sistema social e institucional dominante” (Vergueiro, 2016, p. 225). Partindo dessa colocação, trago a ideia de um ensino de História anti[cis]tema, como denúncia, crítica e proposta de historicização e desnaturalização da história, de suas narrativas, de passados, de temporalidades, de corpos, de desejos, especialmente voltado ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Para isso, faz-se vital um movimento de historicização do(s) gênero(s), do(s) sexo(s) e da(s) sexualidade(s), compreendendo esses, para além de organizadores sociais, também como conceitos de análise na investigação histórica e no ensino de História. A historicização que me refiro, especialmente no quesito de gênero, não deve se contentar/restringir à historicização de papéis sociais, culturalmente construídos, mas que explore as fantasias/ficções ciscoloniais que constituem e impõem o cistema binário de sexo/gênero.

Em tal processo, o ensino de História anticistema (e os currículos que concebem/pelos quais são concebidos) há de pensar a construção de hierarquizações e explorações sociais de forma interligada, considerando como os marcadores sociais se confluem/divergem nas relações de poder – tais como gênero, raça/etnia, classe, deficiência, orientação sexual, inter/endosexo³³, faixa etária, região, religiosidade, etc. Isso envolve, para além de entrecruzamentos dos marcadores na produção de subjetividades, realidades e narrativas, refletir sobre a influência da colonialidade nas construções de gênero, sexo, sexualidade, assim como o inverso, considerando como tais elementos constroem e organizam, são construídos e organizados por outros elementos das esferas sociais. Assim, torna-se possível produzir análises mais complexas de opressões e de resistências a essas, as quais marcam narrativas e vivências dos estudantes e de suas comunidades.

É vital que esse ensino de História discuta passados e experiências de gênero dissidentes da ciscolonialidade, que, frutos dessa, nomeadamente refutam seus paradigmas patológicos e hierarquizantes. Ademais, há de acolher outras noções de gênero presentes na história – não coloniais, que não partam de elementos binários, moderno-ocidentais, orientadas (e trabalhadas

³³ O conceito de endosexo, “[...] ao contrário de intersexo, refere-se a características sexuais inatas julgadas dentro da ampla gama do que é considerado ‘usual para corpos binários masculinos ou femininos pelo campo médico,’ ou para pessoas com essas características’ (p. 437)” (Carpenter; Dalke; Earp, 2023, s/p; tradução minha). O termo foi originalmente cunhado pela pesquisadora e ativista intersexo Heike Bodeker em 1999, a fim de “[...] capturar a construção sócio médica da intersexualidade como algo definido em relação a um ‘normal’ não-rotulado e pré-assumido.” (Carpenter; Dalke; Earp, 2023, s/p; tradução minha).

assim em aula) por suas construções endógenas –, muitas dessas que resistem (e se recriam) no presente. Tal questão se atrela ao processo mais amplo e complexo de poder, em determinados âmbitos e contextos, reconhecer-se no passado/presente, criar relações com tempos/sujeitos, entre as identidades, além de incentivar à alteridade. Esse reconhecimento envolve alunes, comunidades e também docentes – trans, travestis, gênero dissidentes, ao passo que não se pode desconsiderar o reconhecer-se também no ato de ensinar (e no ato de aprender!)³⁴.

Entretanto, busquei tornar evidente no decorrer da análise da Base, que a mera “inclusão” de histórias não-hegemônicas/normativas, especialmente de pessoas trans, travestis, gênero inconformes (à cisnorma) no currículo não é suficiente para uma proposta crítica de ensino das relações de gênero. Como argumentei, o movimento de simples inserção dessas compartilha de uma noção liberal e individualista de diversidade, associada a uma lógica de adição/complemento. Sendo intrínseca ao ciscolonial, parte da binarização, hierarquização e naturalização, idealizando a cristalização de uma história hegemônica – da qual as histórias dissidentes, “menores”, serão adicionadas. Dessa forma, não detém como basilar a crítica sistemática à produção do conhecimento e seus efeitos na história, na historiografia e nos sujeitos.

Em contraponto a tal perspectiva, penso um ensino de História anticistema, como parte de um movimento crítico de transformação epistemológica a fim de, valendo-me das palavras de Qwo-Li Driskill et al, mudar as “[...] bases de produção de conhecimento ao interromper a autoridade [...]” (2011, p. 10 apud Dozono, 2017, p. 439; tradução minha)³⁵ ciscôgena de nomeação e delimitação de sujeitos trans/gênero dissidentes e suas histórias. Parte dessa questão é, justamente, o movimento de dessacralizar tal “direito” ciscôgeno, pré-concebido, de nomeação e descrição de outres, ao também nomear o que/quem se diz “normal”, “natural”, “superior” – o cisnormativo/colonial – e historicizá-les.

³⁴ Tal colocação é fruto de reflexões feitas ao longo da graduação, inclusive em conversas com minha amiga e colega de curso Héryka da Luz, sobre o fato de que, em diversas leituras, relatos, propostas pedagógicas, enfatizava-se que docentes trabalhassem/considerassem questões e situações socialmente latentes/sensíveis em aula, assim como os impactos disso no desenvolvimento e no acolhimento **des estudantes**. Nisso, é **professore** não aparecia, muitas vezes, como sujeito também afetado e construído por e nessas vivências. Especialmente no que concerne a discussões relacionadas a sofrimento psíquico nesse grupo, ficavam, por vezes, majoritariamente associadas à precarização salarial/às condições gerais do contexto e do ambiente de trabalho, como se o docente fosse uma figura amorfa, genérica, universalizada, intocada pelos marcadores sociais que discute/deveria discutir.

³⁵ A frase acima mencionada se refere, originalmente, ao impacto de uso da terminologia “*Two-Spirit*” (dois-espírito) ao desautorizar uma autoridade antropológica não-indígena (marcada no uso do termo “*berdache*”) na produção de conhecimento sobre identidades indígenas. Em uma tentativa de referência do movimento de questionamento do poder de nomeação de uma “autoridade” exôgena, “aproprio” o trecho para, parcialmente, descrever tal movimento, sem intenções de compará-los ou equivalê-los.

Nesse sentido, um ensino de História anticistema há de marcar e abranger não somente o “C” de “cisgeneridade”, “cisnormatividade” ou “cisheteronormatividade”, mas também o “C” de “colonialidade”, de “capitalismo”, de “capacitismo”. Assim, faz-se mais capaz de se configurar em uma perspectiva anticisnormativa, anticolonial, antirracista, anticapacitista, anticapital, antifascista, antipatriarcal, antiheteronormativa. Uma proposta de ensino de História anticistema reivindica não apenas uma crítica ao “vazio”, mas o próprio fim desse.

5. NOTAS FINAIS SOBRE A PESQUISA E SOBRE O “VAZIO”

Neste trabalho, investiguei como se apresentam e se entrelaçam a cisnormatividade e a colonialidade no âmbito das relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular de História. Retomando a argumentação de Silveira Junior sobre a generificação da BNCC, reitero sua análise que aponta tal ausência/silêncio, ocasionada pela exclusão/não-menção do conceito de gênero na versão final do documento, como, em si, a própria identificação da generificação da Base. Ao mesmo tempo, o autor destaca esse silêncio como intrínseco a um esforço de legitimação de perspectivas históricas centralizadas em identidades brancas, masculinas, ocidentais e heterossexuais (Louro, 2013 apud Silveira Junior, 2021). Assim, o documento opera na naturalização/manutenção das relações de poder vigentes.

Ao repetir o ato de procura pelo conceito de gênero na BNCC, também me deparando, como outres pesquisadores, com sua ausência nominal, adiciono outros elementos compreendidos nessas identidades “silenciosas” referidas, especialmente a cisgeneridade. Diante disso, desdobrei outros pontos que compõe tais narrativas históricas hegemônicas e normativas – a cisnormatividade e a colonialidade. Articuladas pela binariedade, pela linearidade narrativa, pelo eurocentrismo, pela hierarquização das perspectivas de mundo – vivências, sujeitos, corpos e desejos – configuram-se como elementos estruturantes das relações de poder e de gênero. Compreendo que a presença de gênero, das relações de gênero e da articulação cisnorma-colonialidade em suas ausências nominais – em si, no “vazio” –, no movimento de exclusão do conceito de gênero e pela presença de *outras* palavras/conceitos desse universo, generificam a fonte. Com a expansão da busca com outros elementos do texto que indiquem uma generificação da Base e, especialmente, das relações no ensino de História, percebe-se a limitação das discussões referentes à sexualidade às Ciências Naturais – abordando somente os processos de reprodução humana – e a reiteração do ideal de “sexo biológico”. Ademais, são constantemente naturalizados os binários homem-mulher/masculino-feminino e a menção de “outres”/“diferentes” como complementares à História (reforçando tal cisão). Nesse sentido, são normalizadas perspectivas de história pautadas pela ciscolonialidade – lineares, binárias, hierarquizantes, produtoras do a/normal, do patológico/saudável e do biológico-natural.

Para além de ser extremamente discriminatório e antiético, torna-se ainda mais problemático em um ambiente escolar, considerando a realidade de professorias e, principalmente, de alunes trans/gênero-dissidentes/gênero-inconformes. Essa, marcada pela falta de acolhimento, pela vulnerabilidade social oriunda de violências sistemáticas – inclusive

institucionais –, soma-se à perseguição, especialmente no contexto de caça à “ideologia de gênero” nas últimas décadas. Neste contexto, a proposta de ensino de História e de base curricular da BNCC, ao negar a existência de experiências não-normativas, não reconhecendo esses passados, tempos, memórias e vivências gênero(s) dissidentes/não coloniais, age pela negação de conexões com passados não-normativos/não-ciscoloniais. Dessa forma, dificulta a possibilidade, de certa maneira, de que os alunos (e docentes) percebam-se/encontrem-se no passado – também limitando as compreensões sobre as cosmopercepções de povos colonizados –, e de legitimação de sua existência em qualquer tempo – ou, no máximo, reconhecendo essa em posições marginais, complementares e subalternas na História.

Todavia, as palavras que constroem o documento, assim como seu caráter normativo, não são capazes de determinar e, em última instância, não limitam as práticas, perspectivas e imaginação histórica/pedagógica dos docentes e dos alunos. Pensando nessa questão, destaquei três passagens da própria BNCC, as quais citam a desnaturalização de violências, o questionamento do que é tido como universal, a menção da diversidade/multiplicidade dos sujeitos e a necessidade de análise da escrita da história. A seleção dessas se dá pelo fato de que podem ser transformadas em brechas para instigar o debate sobre gênero na história em sala de aula, partindo de perspectivas que o desnaturalizem e que sejam críticas à cisnormatividade e à colonialidade. Saliento, nesse ponto, uma noção de agência docente perante o texto, a qual seleciona e subverte suas palavras, assim como sua força normativa – enquanto documento legal e nas práticas normativas do cotidiano.

Aliado a isso, a menção a trabalhos voltados às discussões das relações de gênero no campo de ensino de História, atua para demonstrar que essas críticas a abordagens cisnormativas, eurocêntricas e binárias de gênero já são realizadas, além de demonstrarem a variedade de abordagens e temáticas que as propostas abarcam. Diante do exposto, exploro a noção de “anti[cis]tema” ao ensino de História, a fim de dessacralizar e confrontar preceitos e ensinamentos coloniais na/da História, mas não somente isso. A ideia se soma a um movimento que intenciona, para além da crítica à colonialidade, contemplar, partir e conceber-se em *outras* narrativas, percepções, noções e relações de gênero, de corpo, de desejo, de mundo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM; Felipe; OLIVEIRA, Marcelo. STF decide que lei inspirada no Escola sem Partido é inconstitucional. **UOL**, 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contra-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-58.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. Do epistemicídio. In: CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 96. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.
- CARPENTER, Morgan; DALKE, Katherine; EARP, Brian. *Endosex*. **Journal of Medical Ethics**, v. 49, n. 3. 2023. Disponível em: <<https://morgancarpenter.com/endosex-jme/>>. Acesso em: 9 set. 2024.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990. p. 177-229.
- DOZONO, Tadashi. *Teaching Alternative and Indigenous Gender Systems in World History: A Queer Approach*. **The History Teacher**, v. 50, n. 3, p. 425-448, mai. 2017. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/44507259>>. Acesso em: 8 jul. 2023.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola sem Partido**, 2020. Página inicial. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. **Revista História**, histórias, v. 9, n. 17, p. 152-174, jan./jun. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v9i17.33344>>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- hooks, bell. Uma revolução de valores: A promessa da mudança multicultural. In: hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Martins Fontes. 2013. p. 37-50.
- LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-25. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 set. 2024.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo**, 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar, 2020. p. 52-83.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 35, n. 102, p. 1-19. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MONTEIRO, Paolla. Perspectiva de(s)colonial. In: MONTEIRO, Paolla. **A colonialidade de gênero nos livros didáticos de história do ensino médio (PNLD 2018)**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2022. p. 39-62. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10283>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NEDEL, Juno. O corpo como arquivo: tensionando questões sobre história e memória trans. **Revista Eletrônica Ventilando Acervos**, Florianópolis, v. especial, n. 1, p. 16-41, jul. 2020. Disponível em: <<https://ventilandoacervos.museus.gov.br/v-especial-n-1-jul-2020/>>. Acesso em: 29 jan. 2024.

NUNES, Priscila Spindler Corrêa. Gênero e sexualidade nas aulas de história: composições para um currículo antinormativo. In: SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline Silveira (org.). **Ensino de História: diferenças e desigualdades**. São Leopoldo, Oikos. 2021. p. 111-128. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20historia%20-%20diferencas%20e%20desigualdades_.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Quando será o decolonial? Colonialidade, reparação histórica e politização do tempo. **Caminhos da História**, v. 27, n. 2, p. 58-78, 2022. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/caminhosdahistoria/article/view/5438>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. **Rev. Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, set./dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2023.

PEREIRA, Nilton. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a *colonialidade do tempo*. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188771>>. Acesso em: 9 jul. 2023.

PEREIRA, Nilton M.; PAIM, Elison A. Apresentação do dossiê: O pensamento decolonial e o ensino de História. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 11-15, set./dez. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/267>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PEREIRA, Nilton M.; PAIM, Elison A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PEREIRA, Nilton M.; RODRIGUES, Mara C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de**

Políticas Educativas, v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>>. Acesso em: 3 nov. 2023.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Editora Autêntica, Belo Horizonte. 2ª edição, 2017 [1933]. 288p.

SANTOS, Katharine N. T.; VIEIRA, Neff B. A.; SILVA, Janaína G. da Fonseca e. O Heteroterrorismo e as dissidências de gênero e sexual no espaço escolar. **Cadernos de Gênero e Tecnologia** (CEFET/PR). v. 14, n. 43, p. 153-168. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/12170>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SCHNEIDER, Gabriela. Gênero no ensino de história: abordagens teóricas e curriculares. *In*: SCHNEIDER, Gabriela. **Gênero e Ensino de História: a experiência das aulas para pensar a construção do currículo**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p. 53-79. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199640>>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SILVA, Bibiana H. P.; et. al. Gênero e ensino de história: reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS). **Revista do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS (Lhiste)**. Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 15-35, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/82576>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, v. 8, n. 16, p. 143-169, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. 156p.

SILVEIRA JUNIOR, Mauri Z. Os muitos caminhos da BNCC e uma procura pelo Gênero. *In*: **Ensinar em tempos difíceis: gênero e sexualidade no Ensino de História – análise da BNCC, amparos legais e propostas de sequências didáticas**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p. 18-36. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/239756>>. Acesso em: 5 jul. 2023.

TEDESCO, Caio de Souza; ALMEIDA, Diana de. Por um ensino de história que transgrida a cisnormatividade: reflexões provocativas e provocadas pela experiência docente no coletivo pela educação popular TransEnem (2016-2019). *In*: WIRTH, Ioli G.; FONTOURA, Julian S.; PRESTES, Liliane M. (org.). **Diálogos insurgentes durante a pandemia: vozes para uma educação (trans)formadora**. Lutas Anticapital: Marília. 2021. p. 123-138. Disponível em: <<https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/203>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

TEDx Talks. **Qual o lugar do branco na luta antirracista? | Lia Vainer Schucman | TEDxFloripa**. YouTube, 3 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q6tSIHzpFTc>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

UOL. Após derrota no STF, fundador do Escola sem Partido diz que deixa movimento. **UOL**, 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**.

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015. 244p. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>>. Acesso em: 4 jan. 2024.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary G.; MOUTINHO, Laura (org.). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 249-270. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

Fontes documentais

BRASIL. Câmara de Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo nº 122, de 17 de junho de 2015**. Para sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no Documento Final do Conae-2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/1430832>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.859, de 10 de junho de 2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.236, de 7 de outubro de 2015**. Acrescenta parágrafo único ao artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências”. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20168766>>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=241671-rceb001-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 15, de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-

pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 15, de 4 de dezembro de 2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2024.