

CORPOS PERIFÉRICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ONDE ESTÃO AS PESSOAS LGBTQIA+?

PERIPHERAL BODIES IN HISTORY TEACHING: WHERE ARE LGBTQIA+ PEOPLE?

CUERPOS PERIFÉRICOS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: ¿DÓNDE ESTÁN LAS PERSONAS LGBTQIA+?

Marta Gouveia de Oliveira Rovai¹

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a negação da presença periférica da população LGBTQIA+ no ensino de História. Discute noções de periferia e de centralidade, destacando o ensino de História a partir de indivíduos e grupos dissidentes como um posicionamento político para combater e diluir visões eurocêntricas e dualistas que desconsideram o registro e o reconhecimento de uma história periférica e marginalizada, em nome de uma universalidade cisheteronormativa. Neste texto, entende-se periferia como lugar de agenciamento, posição e movimento político de grupos para ocupar espaços, romper silenciamentos e construir identidades. Como breve exemplo da importância de um ensino que leve em conta os corpos periféricos LGBTQIA+, narro uma experiência com discentes da educação básica em uma escola pública na cidade de Alfenas, interior de Minas Gerais, em que tratamos do dia de combate à LGBTfobia.

Palavras-chave: Corpos periféricos; LGBTfobia; escola pública; ensino de História; Alfenas.

Abstract: This article presents a reflection on the denial of the peripheral presence of the LGBTQIA+ population in History teaching. Discusses notions of periphery and centrality, highlighting the teaching of History from individuals and dissident groups as a political position to combat and dilute Eurocentric and dualist views that disregard the registration and recognition of a peripheral and marginalized history, in the name of a cisheteronormative universality. In this text, the periphery



is understood as a place of agency, position and political movement of groups to occupy spaces, break silences and build identities. As a brief example of the importance of teaching that takes into account LGBTQIA+ peripheral bodies, I narrate an experience with basic education students at a public school in the city of Alfenas, in the interior of Minas Gerais, in which we discussed the day to combat LGBTphobia.

Keywords: Peripheral bodies; LGBTphobia; public school; teaching History; Alfenas.

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre la negación de la presencia periférica de la población LGBTQIA+ en la enseñanza de la Historia. Analiza las nociones de periferia y centralidad, destacando la enseñanza de la historia por parte de individuos y grupos disidentes como una posición política para combatir y diluir las visiones eurocéntricas y dualistas que ignoran el registro y el reconocimiento de una historia periférica y marginada, en nombre de la universalidad cisheteronormativa. En este texto, la periferia se entiende como un lugar de agencia, posición y movimiento político de grupos para ocupar espacios, romper silencios y construir identidades. Como breve ejemplo de la importancia de una enseñanza que tenga en cuenta los cuerpos periféricos LGBTQIA+, narro una experiencia con estudiantes de educación básica de una escuela pública de la ciudad de Alfenas, en el interior de Minas Gerais, en la que discutimos la jornada de lucha contra LGBTfobia.

Palabras clave: Cuerpos periféricos; LGBTfobia; escuela pública; enseñanza de Historia; Alfenas.

Introdução

A data de 17 de maio é considerada o Dia Internacional Contra a Homofobia, a Transfobia e a Bifobia, concebida em 2004 para lembrar a decisão da Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 1990, em retirar a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças. A partir de então o sufixo “ismo”, relativo ao sentido de doença, foi modificado a fim de que a linguagem pudesse recriar significados positivados e não estigmatizantes sobre a população LGBTQIA+. No Brasil, apenas em 2010, durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), é que se instituiu a efeméride de “luta contra a homofobia”, um avanço político, mas que gerou e ainda gera críticas do movimento, que a nomeou mais amplamente de “combate à LGBTfobia”, em alusão às várias identidades e às violências plurais que as atingem. É importante lembrar, para melhor compreensão da importância deste texto, que o Congresso Nacional equiparou práticas LGBTfóbicas ao crime de racismo, por meio da Lei nº 14.532/2023, demandando atenção sensível à dignidade e à existência plena de populações que sofrem cotidianamente com a discriminação e deslegitimação de suas identidades e cidadania.

Criar uma efeméride, nesse sentido, significa tentar produzir uma memória social, construir certa consciência histórica, movendo-se contra os esquecimentos, os apagamentos, as exclusões e as mortes (físicas e simbólicas) da comunidade LGBTQIA+, tanto no que se refere ao reconhecimento de seus direitos, quanto na elaboração da narrativa histórica. Mundialmente, a criação dessa data é um marco que tem impactado países na elaboração de leis e de políticas públicas com efeitos sobre a educação e a saúde de pessoas e grupos considerados dissidentes da cisheteronormatividade; e não se deve omitir o fato de que é resultado de uma longa história de lutas que a extrapolam e que se interseccionam com outras questões como o racismo, o sexismo e o classismo. Tratar dessa memória histórica, portanto, requer a sensibilidade de dialogar sobre significados que vão além de um marco no calendário temporal.

Sobre os múltiplos significados do dia 17 de maio, em 2023 fui convidada por algumas escolas públicas da cidade de Alfenas, em Minas Gerais, para conversar com estudantes da educação básica. Em uma delas, em especial, havia a presença de discentes transexuais que, posteriormente, passaram a frequentar um grupo de pesquisa e estudos que coordeno na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), no qual temos procurado trabalhar com a formação continuada de docentes e discentes acerca das temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.²

Pretendo, neste artigo, tratar de questões que têm feito parte dos debates nesses encontros orientados por uma história de luta do movimento LGBTQIA+ e pelas demandas de docentes de História por um ensino que acolha grupos e eventos silenciados, assim como vivências de estudantes e identidades consideradas dissidentes em sala de aula. Em especial, compartilho a experiência vivenciada em

uma das escolas, quando atendi ao convite para falar da importância de uma história ainda pouco registrada e estudada, com crianças e adolescentes entre 11 e 15 anos, estudantes do ensino fundamental. A intenção é, a partir desse evento, refletir sobre a possibilidade de se compartilhar e registrar as trajetórias coletivas de corpos ainda considerados periféricos, transformando o espaço escolar, as relações de gênero e as perspectivas com que discentes podem compreender a história, movendo-se para o centro dela.

Os caminhos de uma história não ensinada

Vivemos no país da contradição, de avanços e retrocessos que têm colocado as escolas, e nelas especialmente o ensino de História, em um processo desafiador de enfrentamento às violências de gênero e sexualidade por meio de ações como a construção do conhecimento histórico a partir de múltiplas experiências e epistemologias. Teoricamente, desde a Constituição Federal de 1988 ampliou-se a ideia de que a educação é direito garantido para todas as pessoas, independente de seus corpos serem femininos, masculinos, não-binários, brancos, negros, indígenas, cis, travestis, transexuais, homossexuais, lésbicas ou bissexuais.

Segundo Ana Maria Monteiro (2007), o acesso à escola por indivíduos pertencentes a grupos até então excluídos da educação aumentou entre os anos 1970 e 1980, com a ampliação da oferta de vagas, o que significou que suas presenças levaram ao questionamento sobre o significado do ensino de História: de quem, sobre quem e para quem? Com a redemocratização política, as discussões acerca de como deveria se apresentar a narrativa histórica nos planos de ensino, currículos, livros e práticas pedagógicas passaram a evidenciar a existência de indivíduos e coletivos até então ignorados, o que significou abandonar ou submeter à crítica a perspectiva centralizadora de uma visão dualista, hierárquica, fragmentada, evolucionista, linear e elitista. Ainda mais: epistemicida.

Essas mudanças em torno dos estudos sobre o currículo e sobre a didática, questionando a concepção de um ensino eurocentrado e restrito à transmissão de conhecimentos elaborados pela Academia, também se voltavam à constituição do conceito de cultura escolar e à compreensão das razões que explicariam as dificuldades de aprendizado por parte de discentes, entendidas até então como resultado de um “déficit cultural”. Segundo Monteiro,

Hoje podemos indagar se estas dificuldades, no caso da história, não eram decorrentes, também do não reconhecimento e identificação, por parte deles, com uma versão da história ensinada, na qual seus grupos eram ignorados ou apresentados em apenas alguns momentos da história, como subalternos ou inimigos, excluídos de forma drástica do processo de formação da nação (Monteiro, 2007, p. 18).



O silenciamento de diferentes segmentos nas narrativas históricas encontradas nos livros didáticos e nos discursos em salas de aula da educação básica, até então, estava relacionado a escolhas que procuravam dar visibilidade a uma concepção de história linear, à linguagem branca e masculina como universal, ou até mesmo a uma visão estruturalista que desestimulava a presença de experiências diversas, principalmente de sujeitas/os periféricas/os e das subjetividades no processo de ensino e de aprendizagem. Embora nos anos 2000 esse cenário tenha se modificado por meio de conquistas como as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e incluíram a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino de História, inexistiu uma proposta efetiva para o reconhecimento da história LGBTQIA+, mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) se referissem às “relações de gênero” como próximas a uma “história das mulheres”.

Na tentativa de avançar em defesa dessas temáticas no ensino e em outros setores sociais, em 2010 foi criado o Programa Brasil Sem Homofobia que tinha como um de seus projetos o “Escola Sem Homofobia”, que contou com a elaboração de um conjunto de materiais, entre eles sugestões de sequências didáticas para orientar docentes nos diálogos sobre a diversidade sexual e de gênero na sala de aula, desenvolvido por meio de parceria entre o Ministério dos Direitos Humanos e organizações não governamentais. O material nomeado como “kit anti-homofobia” seria distribuído gratuitamente nas escolas e era composto por uma cartilha, seis boletins, três vídeos, um cartaz de divulgação e uma carta de apresentação que orientava o ensino de história e dos direitos LGBTQIA+ (Rovai, 2023, p. 22-23).

Como reação a essa proposta, o Programa Escola Sem Partido, criado em 2004 por setores políticos fundamentalistas, ganhou força sob a alegação de que haveria uma intencionalidade de doutrinação sexual e imoral de crianças por parte de docentes, orientada pelo “marxismo cultural” e pela “ideologia de gênero”. Esta doutrinação estaria presente, segundo esses segmentos, no material educativo que eles passaram a chamar de “kit gay” (Junqueira, 2017). Constituiu-se, a partir daí, uma batalha política entre “forças que disputavam as narrativas sobre corpos, identidades e agenciamentos, e que se estenderia até hoje, entre avanços e retrocessos, em torno do silenciamento ou da visibilização das lutas sociais e de sujeitos/as dissidentes nas escolas e na própria História” (Rovai, 2023, p. 23).

A persistência de discursos reacionários e os usos das redes sociais, produzindo as chamadas *Fake News*, contribuíram para criar um clima de medo que favoreceu a ameaça e, por muitas vezes, puniu docentes que “se atreveram” a tratar da temática nas escolas. O chamado “kit anti-homofobia”, transformado no terror moral do “kit gay”, assim denominado pelos defensores do Programa Escola sem Partido, nunca foi distribuído, mas permeou o imaginário conservador e reacionário produzido pela



extrema-direita e por fundamentalistas religiosos, provocando o esvaziamento de programas, planos de ensino, currículos e livros didáticos até então já fragilizados no que dizia respeito aos debates de gênero e sexualidade. Entre os documentos oficiais para o ensino de História, a versão da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) abandonou qualquer tentativa formal de tirar da periferia os debates de gênero, especialmente em relação à história LGBTQIA+:³

A versão final da área de História desconsiderou todos os debates desenvolvidos durante anos acerca desses temas tratados como objetos de conhecimento histórico e que buscavam romper com discursos canônicos e reinventar currículos. Prevaleceram os interesses e valores eurocentrados e cisheteronormativos, salvo algumas referências à história das mulheres de forma universalizada e genérica (geralmente brancas e cis) que aparecem em trechos das habilidades ou competências, casualmente em acontecimentos históricos ou em textos complementares (Rovai, 2023, p. 27).

Porém, tentativas de silenciamento não se convertem, necessariamente, em silêncio. Embora tenha ocorrido a ação política destinada a ameaçar e fazer desaparecer a palavra e os conceitos, e com eles a existência de debates sobre as questões de gênero, em especial relativas às dissidências LGBTQIA+, cotidianamente é possível identificar a presença desses corpos em sala de aula, assim como práticas docentes que procuram reconhecê-los em meio a dificuldades de material didático ou de julgamento moral. Fernando Seffner discute como essa pluralidade de corpos é cada vez mais evidente nas escolas e reforça a necessidade da elaboração de conteúdos e conceitos voltados à diferença no ensino de História:

Em qualquer sala de aula que tenhamos entrado para realizar etnografia de cenas escolares, defrontamo-nos com meninas feministas, meninos gays, meninas lésbicas, travestis e transexuais assumidos e buscando respeito, além de uma diversidade de sujeitos que experimentam novos modos de existir e se denominam de não binários, pansexuais, poliamorosos, sujeitos queer, bissexuais, etc. Tal fenômeno é em nosso entender um alargamento dos modos de viver, e deve ser saudado e colocado em conexão com a desejável democracia que queremos. Em vez disso, temos hoje forças vigorosas a criminalizar as orientações sexuais e as performances de gênero que fogem ao padrão binário, familista, da hierarquia em que o homem heterossexual é sempre mais importante do que a mulher heterossexual, que só ganha importância por estar a seu lado (Seffner, 2020, p. 16).

Como afirma o autor, essas presenças diversas não têm ainda garantida a sua alteridade e os direitos em sua plenitude, porque embora se determine a oferta de vagas a todas/os indiscriminadamente, a permanência e a garantia deste direito se

dissolvem pela prática constante de *bullying* dirigida a homossexuais, pelo descaso ao nome social de travestis e transexuais e até mesmo pelo desrespeito ao uso do banheiro nas escolas de acordo com a identidade de gênero.

Guacira Louro (1997) afirma que o gênero perpassa a escola, assim como todos os marcadores sociais e identitários. Não existe neutralidade ou universalidade nos espaços de educação, pois eles são organizados a partir da imposição, naturalização e normatização criados pelas tecnologias de gênero, que procuram moldar e replicar corpos educados e disciplinados (mas nunca conformados). Se a escola pode ser compreendida como possuindo gênero, precisamos nos perguntar, também, sobre qual seria o gênero, a raça e a sexualidade do ensino de História que praticamos. Livros, planos e práticas didáticas comportam que tipos de nomes, linguagem, personagens, eventos, papéis, explicações, caracterizações para os corpos hegemônicos e periféricos?

Precisamos, ainda, nos fazer várias perguntas: Com que frequência docentes escrevem em seus quadros, indicam leituras ou abrem espaço para falar sobre corpos, experiências e histórias dissidentes, evidenciando seus lugares sociais? Quantas vezes discentes das escolas das periferias (físicas, econômicas e identitárias) conseguem identificar suas trajetórias pessoais e ancestrais com acontecimentos e “figuras históricas” advindas de lugares de privilégio? Mesmo entre trabalhadores/as, indígenas, revolucionários/as, guerrilheiros/as, camponeses, entre os/as chamados/as subalternizados/os, quantas vezes livros, currículos e professoras/es fazem lembrar, pesquisar, estudar ou escutar histórias de opressões sofridas, ou ainda de resistências, festas, desejos, realizações e conquistas LGBTQIA+ nos múltiplos eventos que abordam? Enfim, quando se perguntam por suas ausências, a fim de contar “outra história”?

Embora haja mudanças, poucas vezes as escolas se mostram acolhedoras em suas ações, ainda orientadas pela crença no mito da “ideologia de gênero”; e quanto ao ensino de História quase não há alterações em currículos e práticas que permitam identificar existências e agenciamentos dos corpos LGBTQIA+ no processo histórico, especialmente daqueles que trazem as marcas evidentes da “desobediência de gênero” como as travestilidades e transexualidades femininas, masculinas e não-binárias. O ensino de História proposto em documentos como a BNCC, nos currículos, nos planejamentos, e mesmo nas práticas cotidianas, parece ainda demonstrar a relutância no reconhecimento “do alargamento no modo de viver”, como enfatizou Seffner (2020), desqualificando as “forças periféricas”. Mais do que isso, ainda encontramos posturas conservadoras entre docentes que se negam a admitir e a acolher essas existências na escola e como parte da história a ser ensinada.⁴

Mais do que um território geográfico marcado pela pobreza, precariedade e distância do centro, a noção de periferia aqui é entendida como sentido simbólico de segregação, apartação e escassez, mas também como movimento de resistência e reinvenção dos grupos subalternizados na vida e no registro histórico (D’Andrea,

2020). Uma noção de periferia em relação à memória social e histórica de grupos negligenciados e desautorizados a lembrar e a falar sobre si, mas que se movem para questionar o dualismo centro/periferia, produzir sua presença, ocupar espaços e narrativas e borrar a centralidade branca e cisheteronormativa. A busca por estabelecer uma narrativa própria, sem a necessidade de mediadores e contra o pensamento hegemônico, silenciador e consensual, é fruto da reivindicação histórica da periferia pela escrita e pela publicização de sua história em seus termos.

Para Tiajaru D'Andrea (2020, p. 25), o uso da ideia de periferia passou a ser ressignificado como um adjetivo por uma série de agentes sociais, evidenciando tanto uma posição política como um estilo de vida que se pretende visível. Ser periférico não é se aceitar inferior, mas exigir falar de si, inserir-se na história, confrontando aquelas/es que usam a narrativa histórica para manter os privilégios da branquitude e da cisheteronormatividade vistas como exclusivas na centralidade histórica.

Segundo Seffner (2020), ainda, quando esses grupos vulneráveis exigem seus direitos, entre eles o uso da linguagem em sua defesa e como inserção no mundo, eles promovem um novo padrão moral e uma nova concepção de espaço público, um lugar de respeito à diversidade como alteridade. O movimento da periferia afeta os privilégios, incomoda a exclusividade de papéis na narrativa histórica, nas formas tradicionais e conservadoras de se explicar os acontecimentos. As lutas sociais reinventam, cotidianamente, o conceito de periferia por meio de vivências coletivas - no caso experienciadas pela população LGBTQIA+ - e provocam a consciência para a defesa de direitos de cidadania e de uma trajetória em comum pela qual possam se (re)encontrar e se tornar visíveis historicamente.

Este entendimento nos desafia a pensar o papel do periférico na história ou a história periférica em que a experiência e a voz da/o chamada/o subalternizada/o está em jogo e se coloca na primeira pessoa. Nesta perspectiva, levar em conta corpos dissidentes requer um ensino também periférico da história, que surge nas margens dos cânones culturais, mas não deseja nelas permanecer; busca desestabilizar, questiona suas bases e anuncia a obsolescência da centralidade, produzindo novas presenças no contexto social em que vivem e se comunicam dialogicamente (Prysthon, 2003).

É evidente, como afirma Seffner (2016), que as diferenças estão cada dia mais explícitas e incomodam a centralidade, mas a necessidade de diferentes representações do passado, sujeitos/as e escutas encontra como obstáculo a história ainda universalizante, com personagens e narrativas orientadas pela concepção eurocentrada, tanto na escola quanto na universidade. O eurocentrismo é entendido como o modo com que aprendemos a ler o mundo, orientado por valores centrados na branquitude, no cristianismo, no sexismo e na cisheteronormatividade, e com os quais operamos, durante muito tempo, no campo da historiografia e nas concepções de ensino de História que dela decorrem (Santos; Nicodemo; Pereira, 2017).

Monteiro (2007, p. 9) afirma que quando outras formas de existência e de se pensar/compreender o mundo circulam pelos espaços como a escola, elas redimensionam desejos, saberes e corpos e, cotidianamente, produzem fronteiras não rígidas. A fronteira, no lugar da fixidez, é um “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; é zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural” e que não podem mais ser ignoradas na produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, o ensino de história é entendido como,

potencialmente, um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de - ou onde se desenvolvem embates entre - determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história conhecimento escolar”, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Lugar do contraditório portanto, de embates [...] (Monteiro, 2007, p. 15).

Como território de fronteiras, a escola é um campo movediço, em que centro e periferia interagem, conflituosamente, e se borram; lugar instável em que não existem relações unilaterais de poder e nem a produção de conhecimentos hegemônicos capazes de silenciar as experiências, pois estas são formas vivas de subjetividades e de interação com outras epistemologias, de movimentos que não necessariamente se orientam pelo racionalismo europeu ou o aceitam como verdade.

A concepção de uma história de matriz eurocêntrica não consegue - e muitas vezes nem deseja - corresponder às demandas de grupos subalternizados, colocados na periferia não apenas física e classista, mas simbólica e culturalmente, pois ela acaba por sobrepor padrões de existência e saberes sobre outros, fazendo com que o ensino de História seja, em muitos aspectos, um apanhado de conhecimentos a serem assimilados por corpos tratados como submissos, apáticos e destituídos de saberes. Mas que não o são!

Onde está a periferia LGBTQIA+ no ensino de História?

Ao pensar as relações de gênero e sexualidade na escola, em especial aquelas em que as travestilidades e transexualidades são o alvo do controle disciplinar, Berenice Bento evidencia a existência do que denomina como “heteroterrorismo”, o que promove a “expulsão escolar”. Mesmo que o ambiente escolar seja marcado pela presença da pluralidade, como registra Seffner (2016, 2020), sendo supostamente capaz de lidar com as diferenças, ele ainda “funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (Bento, 2011, p. 555). O

perigo do uso banalizado do conceito de diversidade, ainda que no ensino de História, pode promover a “constatação” e não a problematização da diferença, ignorando o apagamento contínuo dessas vidas ou apenas chamando a atenção para sua exotização e culpabilização pelas violências sofridas. Na prática (cis)heteroterrorista, a invisibilidade histórica é um dos mecanismos, “e quando ‘o outro’, ‘o estranho’, ‘o abjeto’, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo” (Bento, 2011, p. 552).

Megg Rayara G. de Oliveira (2020) afirma que é no enunciado que se produz a exclusão social e histórica de corpos homossexuais, transgêneros e negros, ao lembrar de sua própria experiência na escola. A intelectual travesti e negra questiona os lugares simbólicos destinados na história a seus antepassados e a transformação de seus corpos em alvo de preconceitos e chacotas desde a infância. Esta autora lembra que um conjunto de opressões acaba por produzir um “não lugar”, de vulnerabilidade, esquecimento, apagamento das ancestralidades insurgentes que existiram no passado.

Ao tratar das vivências de crianças nomeadas como “bichas” na escola - o que pode ser entendido, também, em relação àquelas que são trans e negras -, a autora afirma que o processo de estigmatização e exclusão nasce, antes, no discurso cisheteronormativo que permeia os ritos da escola e o ensino, nomeando e julgando o corpo, a gestualidade e os sentimentos infantis e colocando-os em uma “não história”, mesmo antes que aquela pessoa consiga se perceber no mundo:

Antes mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que este termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou no pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: bicha! (Oliveira, 2020, p. 75).

A autora também afirma que os livros didáticos com os quais se alfabetizou e aprendeu sobre história traziam personagens brancos e binários, não sendo apresentadas referências a personagens travestis, transexuais e negras com as quais pudesse se identificar e se orgulhar. Ela denuncia uma história universal cisgênera e heteronormativa, eurocêntrica, que dificulta que histórias periféricas e dissidentes sejam estudadas, ensinadas e aprendidas.

Colocações como as apresentadas por Bento (2011) e Oliveira (2020) nos provocam a pensar sobre a quase ausência de discussões no campo do ensino de História acerca de uma história periférica LGBTQIA+. Se na produção historiográfica, Rita Colaço Rodrigues, Elias Veras e Benito B. Schmidt (2021) destacam a necessidade ainda de trabalhos que combatam o silenciamento de experiências dissidentes (e por que não dizer o cisheteroterrorismo acadêmico?), como poderíamos refletir sobre a situação

do ensino e o quanto ainda, mesmo que tenhamos caminhado, forças conservadoras insistem em manter modelos canônicos que negam outras formas de aprender, de narrar e compreender o passado?

Precisamos refletir sobre os caminhos que queremos percorrer, onde queremos estar e a quem queremos ouvir em um cenário ainda moralmente fundamentalista: se o ensino de História ainda é o lugar do progresso e do vencedor (no masculino mesmo), da linguagem universal masculina, da dualidade de gênero, da unicidade branca e cisheteronormativa nas representações humanas, como ele deixará de estar a serviço da centralidade em nome da periferia?

Se ainda mantemos em sala de aula (e fora dela) uma abordagem histórica e pedagógica que não pergunta pelas ausências e não se preocupa em produzir presenças de pessoas e coletivos LGBTQIA+ no processo histórico, com as quais nossas/os discentes possam se identificar ou, no mínimo, reconhecer e respeitar, como garantir que a periferia possa dissolver os obstáculos impostos pelo silenciamento ainda predominante na ciência e na sociedade? Como não apresentar a história como única versão possível e sim como território de disputas entre versões sobre o passado (e o presente) pelas quais se (des)estruturam as identidades sociais e se (des)legitimam relações de poder que permeiam a própria escola e a narrativa histórica?

Para Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018), a grande questão se encontra no desafio sempre presente nas aulas de História de tentar narrar o outro, deslocando-nos de nossa exclusividade eurocêntrica:

[...] estamos demasiadamente acostumados com nós mesmos, a ponto de sempre reduzirmos o outro à nossa narrativa coerente, e isso nos impede de experimentar modos de encontrá-lo por Fora de qualquer narrativa – não seria esta uma possibilidade de aprender com o outro em vez de desenhá-lo com os traços que nos obrigam a criar uma ficção com uma intriga plausível? (Pereira; Seffner, 2018, p. 29).

Os autores afirmam que as aulas de História precisam se tornar espaços de diálogos múltiplos, tensões e negociações que possibilitem aprender com experiências silenciadas pela colonialidade de saberes, corpos e gêneros. Para isso, defendo, é necessário deixar-se desconstruir enquanto corpos brancos e cisgêneros, entendidos também como produtos de mecanismos históricos de poder; deixar-se afetar como pesquisadoras/es e professoras/es por novas escutas, novas fronteiras e existências capazes não apenas de indicar histórias complementares ao já narrado, mas fundamentalmente denunciar como formas canônicas de ensinar história podem representar perigos, inclusive, às existências dissidentes LGBTQIA+.

Não se trata de uma militância reduzida a guetos nas universidades e nas escolas, mas



um posicionamento político que se compromete com a ideia de que, se desejamos uma sociedade mais justa, digna, democrática e plural, já passou da hora de enfrentarmos a máxima “todos somos iguais”, porque seu uso se revelou uma forma perversa de omitir o direito da periferia em existir com suas diferenças, e as violências cometidas historicamente contra ela em nome da universalidade cisheteronormativa.

O dia em que a periferia tomou a palavra

Volto ao dia 17 de maio de 2023, tema pelo qual iniciei este texto para tomar o exemplo de um diálogo com discentes da educação básica, não como receita relativa à postura docente, mas como possibilidade de uma prática em que a periferia possa borrar a fronteira.

Naquele dia dirigi-me às crianças e adolescentes em uma escola pública de Alfenas, com a finalidade de conversar sobre uma história negligenciada pelas obras didáticas e, muitas vezes, pelos currículos e discursos de docentes. Longe de culpabilizar professoras/es, mas provocar questionamentos sobre ausências LGBTQIA+ no ensino de História, procurei escolher as palavras e a maneira como eu poderia tocar aquelas/es estudantes reunidas/os no pátio a fim de ouvir uma professora estranha, branca, cisgênera, heterossexual e acadêmica, longe de sua realidade escolar.

Havia uma expectativa e certo receio em falar de uma história local, pois embora pudesse abordar a trajetória do Movimento Gay de Alfenas (MGA) e as memórias de travestis e mulheres trans no sul de Minas Gerais – objetos de minhas pesquisas desde 2017 -, esta temática não se encontrava em seus livros e nem em discussões em sala de aula. Eu sabia, no entanto, da existência de corpos dissidentes naquela e em outras escolas: crianças “gays”, negras e transgêneras que enfrentavam, cotidianamente, as chacotas, o desrespeito à sua identidade ou orientação por parte de colegas e de professoras/es, e até mesmo a violência física. O (cis)heteroterrorismo mencionado por Berenice Bento e por Megg Rayara.

Para falar sobre a LGBTfobia, interseccionada ao racismo estrutural, fiz uma escolha: apresentar àquelas crianças a figura histórica de Xica Manicongo, “descoberta” por Luís Mott, em meio a documentos da Inquisição portuguesa no período colonial do século XVI. Seu nome social foi evidenciado no debate público pela ativista travesti e negra, Marjorie Marchi, presidente da Associação de Travestis e Transexuais do Rio de Janeiro (Astra) no século XXI, em referência ao título para governantes do reino do Congo (Mwene Kongo) e foi registrado no debate acadêmico pela intelectual travesti Jaqueline Gomes de Jesus (2019).

Chamada como Francisco pelos opressores escravistas brancos, Xica foi uma africana escravizada, trazida do Congo para ser posse de um sapateiro em São Salvador na Bahia

de Todos os Santos, no ano de 1591. Por apresentar expressões de gênero dissonantes do sistema⁵, ela foi denunciada durante a primeira visitação do Santo Ofício   Bahia e foi condenada à morte, fazendo com que tivesse que “abrir mão de quem era para ter o direito de viver – uma dor que ainda hoje se repete no país que mais mata pessoas travestis e trans no mundo”, como afirmam militantes trans no site do jornal *A Verdade* (Ayo, 2022).

Segundo Jesus, a história de Manicongo não seria a única naquele período e sua figura representaria a vida de outras travestis, mesmo quando este termo, um rótulo criado pela sociedade cisgênera no século XX, ainda não existisse:

Havia travestis não são ali na Ladeira da Misericórdia, mas também em Fez, na na o Tupinambá, em São Paulo de Luanda, no Deserto do Mojave, em Goa... em todo lugar e tempo, ainda não sendo chamadas ou denominando-se de travestis, porém trazendo outros nomes para esse afeto que nos une até hoje: o de nos reconhecermos onde o cis-tema (ou sistema) nos nega. Guerrilha de ser. Precisou uma travesti do século XX nomear Xica no século XXI. Travessia (Jesus, 2019, p. 255).

Utilizando a imagem da referida travesti⁶ e alguns textos de cordel⁷ sobre ela, perguntei às/aos estudantes sobre os significados do termo na atualidade e a importância de Xica para a história, não apenas como um registro formal de sua existência, mas para a comunidade transexual e travesti. Em seguida, apresentei a fotografia da travesti negra Marsha Johnson⁸, militante na Revolta de Stonewall, que ocorreu nos Estados Unidos em 1969, a fim de mostrar como pessoas LGBTQIA+, naquele evento, resistiram   força policial para defender seus direitos; fato que, posteriormente, daria origem   Marcha LGBT, em Nova Iorque. Pedi que observassem semelhanças e diferenças entre as duas sujeitas, em contextos diversos, e questionei se consideravam que suas histórias deveriam ser lembradas. Os comentários das/os estudantes identificavam, entre as duas personagens, as semelhanças dos corpos negros, dos cabelos e turbantes, e também da feminilidade dissidente em sociedades opressoras; também falaram da coragem delas em movimentos de resistência sobre os quais a historiografia can nica atribui lideranças masculinas e cisgêneras. Outras crianças perguntavam se existiram travestis em outros momentos da história em lutas por direitos e por que não se falava sobre elas na escola.

A proposta era provoc -los/as a pensar sobre temporalidades e lugares que fizessem parte de um conhecimento tradicional da historiografia e do ensino de História – a escraviza o – e da experiência cotidiana marcada pelo imaginário da Parada LGBTQIA+, a fim de localizar existências dissidentes com as quais pudessem se identificar ou produzir empatia em rela o às subjetividades e   luta por direitos, questionando as razões para não estarem nos livros didáticos e nas discussões em sala

de aula. Manicongo e Johnson foram lembradas por sua ação na defesa das existências consideradas descartáveis: a primeira, por seu enfrentamento à escravização, à colonização e à colonialidade de seu corpo dissidente; a segunda por ter organizado, também, a *Street Transvestite Action Revolutionaries* (STAR), em 1970, uma instituição para acolher jovens trans pobres e que moravam na rua.

Perguntei se conheciam a Parada do Orgulho que ocorre anualmente na cidade de Alfenas desde 2004, e com a confirmação da participação de muitas/os delas/es – a maioria como público –, relatei a história da ativista transgênera, Marsha Johnson, na liderança do movimento que daria origem ao evento, adaptado no mundo inteiro pelas especificidades locais e realizado tão próximo à sua vizinhança, nas ruas da cidade. Diante dos exemplos, outros nomes foram lembrados pelas/os estudantes, referindo-se a mulheres trans e travestis conhecidas na cidade, não apenas pela presença na Parada, mas exercendo profissões diversas nos bairros de periferia, como a agente de saúde Wall Alves, muito presente no acompanhamento da saúde familiar, e de Gilmar, a coordenadora da creche pela qual muitas/os haviam passado quando menores. Desta forma, fomos dissolvendo o imaginário sexualizado e objetificado da travestilidade. As lembranças também recaíram sobre colegas transexuais presentes ou que abandonaram a escola, abrindo espaço para a discussão em torno da importância do nome social nas listas de chamada, o respeito nas conversas no pátio e a importância de um conhecimento com o qual pudessem se reconhecer: “Nunca vi num livro uma pessoa negra. Só quando fala de escravidão”; “Nunca discutimos sobre gays na história”, foram algumas colocações feitas pelos meninos e meninas, naquela conversa.

Quando propus o diálogo, a partir das imagens de travestis negras em diferentes momentos históricos, relacionando-as não apenas à escravização e à opressão, mas também a posturas de resiliência, de orgulho e de conquista de direitos, um pequeno discente levantou a mão e anunciou: “Minha mãe é trans”. Em seguida, uma aluna também compartilhou: “Tenho um irmão gay”. E antes mesmo que eu iniciasse qualquer outra provocação, uma adolescente travesti e negra se ofereceu para falar ao microfone: “Quero contar a minha história”. Com as mãos trêmulas, a corajosa estudante compartilhou suas experiências como uma menina negra e dissidente dos padrões presentes na escola, falando sobre seu corpo, os direitos violados naquele espaço e a necessidade de se falar mais sobre histórias como as que haviam sido apresentadas. Permito-me parafrasear uma passagem do que ela disse, dirigindo-se aos/às colegas e professores/as:

Acho que se a escola quisesse contribuir para nossa permanência e quisesse que fôssemos tratadas melhor, deveria respeitar nossos nomes e nossos corpos. Os professores deveriam contar a nossa história também. Conversar sobre a gente nas aulas, sobre nossos corpos, nossa existência. Onde estão as pessoas homossexuais e travestis na história? Acho que seria

um bom começo, pra gente não desistir de estudar. Fico muito triste por ter pouco diálogo sobre isso nas aulas de História⁹.

Aquela aula, que foi permeada pela mediação e pelo diálogo, promoveu a oportunidade da escuta e estimulou a troca de experiências, sem vergonha ou culpa pelas existências, assumindo o ensino de História como um ato político, uma dinâmica social permeada por disputas e relações de poder, e pelo desejo de identificar-se e se expressar. Se desejamos que o nosso trabalho resulte em aprendizagens significativas, que nossas aulas se constituam como território em que a história periférica se torne visível, é preciso fazer escolhas, reconhecer os movimentos dissidentes que dissolvam uma história única e ouvir o que nossas/os estudantes têm a dizer sobre suas vidas e saberes, mesmo que fazendo uso de contextos anacrônicos. O uso controlado de analogias e do anacronismo, muitas, vezes, é um instrumento didático para estabelecer comparações, aproximar realidades ou identificar permanências e mudanças na história (Lorau, 1992).

É preciso que, em algum momento, elas/es se tornem escutadoras/es e reconhecedoras/es das diferenças, perguntadoras/es das ausências, contribuindo para a superação de vazios e preconceitos históricos na escola e fora dela. Selecionar conteúdos ou recursos que não estão nos livros didáticos, mas que possam ser acessados em outros meios e que dialoguem com problemas históricos do passado - muitas vezes em aberto no presente, como o racismo e a LGBTfobia, por exemplo - podem aproximar eventos e experiências, aparentemente estranhos, mas por vezes, mais próximos do que pensamos das realidades discentes.

É necessário pensar em como a periferia pode se tornar objeto de ensino - mais do que isso - deve se tornar agente na narrativa de sua própria história, a fim de que as intersecções e confluências realizadas nas fronteiras sejam incorporadas nas memórias individuais e coletivas, promovendo orgulho, força e consciência histórica.

Assim, como no breve exemplo citado acima, o aprendizado histórico não se restringe a reconhecer que o outro é diferente e que “possa ser incluído”, mas deve “realizar um movimento de forte alcance pedagógico, de colocar-se na posição do outro e aceitar modificações na sua própria posição tendo em vista a existência do outro” (Pereira; Seffner, 2018, p. 29).

Considerações finais

Concluo este texto, procurando manter as provocações dirigidas às/aos docentes em relação às possibilidades de transformação de nossas aulas, na medida em que nos propomos a perguntar sobre as ausências históricas e refletir sobre as pessoas



com quem nossas aulas são realizadas, uma vez que as/os estudantes não são mera audiência. Precisamos mediar experiências e temporalidades diversas, visibilizar socialmente as pessoas LGBTQIA+ e negras que estão na escola, nos corredores, no portão, no pátio, na própria sala de aula, na história, contribuindo para produzir o respeito a suas existências, assim como a denúncia dos danos causados pelos silenciamentos da branquitude e da cisheteronormatividade.

Por isso, pretendo terminar esta reflexão, convidando docentes que lidam com o ensino de História a realizarem o exercício de se perguntar sobre os eventos não citados, suprimidos, esquecidos, menosprezados, em que travestis, transexuais, homossexuais, bissexuais, intersexuais e lésbicas estiveram presentes com seus interesses, desejos, ações e sonhos. Onde essas personagens, brancas e negras, são situadas? Onde elas estavam, enfim, na história estudada e na história vivida por discentes, cujos corpos estão vivos e pulsando na escola? Como elas aparecem, se contam, se descrevem, se entendem diante da história hegemônica produzida e ensinada?

Kathryn Woodward (2000) afirma que a construção da identidade e do orgulho de existir envolve a reivindicação de uma história em comum. A partir deste entendimento, procurei trazer apenas um exemplo para pensarmos como o ensino de História pode contribuir para que a periferia seja entendida não como “o outro da centralidade”, mas que perceba sua importância histórica ultrapassando o binarismo, a injúria e a hierarquia.

Precisamos levar em conta os indivíduos e grupos LGBTQIA+, abjetificados e jogados à margem da História, nos perguntando quais seriam as histórias periféricas em comum sobre/com as quais o ensino de História poderia contribuir. Esse movimento exige não apenas a procura por mais estudos pelas/os docentes, a fim de se inteirar nos debates acerca dos conceitos de gênero e sexualidade, mas estar disposta/o a perguntar pelas ausências, pelos silenciamentos e a se deixar afetar pelas demandas, saberes e experiências da comunidade escolar. Enfim, é preciso que sempre nos questionemos sobre como o ensino de História pode colaborar para positivar as vidas consideradas dissidentes em meio às normas e práticas que deslegitimam vidas e expressões não hegemônicas.

Concluo este texto enfatizando as palavras da educadora travesti e negra Thiffany Odara (2020), para a qual não existe, em nenhum momento, a possibilidade de dar voz, a fim de trazer à tona uma história trans/travesti pela cisgeneridade, mas a responsabilidade de, nas confluências de autoridades, histórias, gêneros, sexualidades e raças, se produzir uma “pedagogia da desobediência” que vise confrontar toda marginalização de corpos dissidentes nos espaços educacionais. Acrescento que é preciso ter escuta atenta e “olhos de ver” nos lugares que ocupamos; estarmos dispostas/os a desconstruir valores que ainda perpassam nossa forma de ensinar, exercendo um movimento de “enegrecer o conhecimento” e subverter a matriz



cisheteronormativa ainda predominante na educação e no ensino de História.

Essa desobediência só se tornará possível se considerarmos que as vozes de pessoas e movimentos LGBTQIA+ - interseccionados na luta contra o racismo e a desigualdade social - existem antes e apesar de nós, que a possibilidade de outros conhecimentos em confluência deve subverter a maneira como entendemos a periferia, não mais como segregação, vitimização e impossibilidade, e sim como agenciamento e demanda por uma história que precisa ser recontada. Ensinar História é um ato político que nos provoca a aprender com a diferença e a nos transformar.

Referências

AYO. Xica Manicongo: a primeira travesti do Brasil foi negra. *A Verdade*, Duque de Caxias, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://averdade.org.br/2022/01/xica-manicongo-a-primeira-travesti-do-brasil-foi-negra/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

D'ANDREA, Tiajaru. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. *Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 250-260, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/41817/29703>. Acesso em: 7 mar. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma categoria política reacionária – ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: FURG, 2017.

p. 25-52. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255837/mod_resource/content/1/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf. Acesso em: 8 mar 2024.

LORAUX, Nicole. Elogio ao anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 57-71.

LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. *Pesquisa Prática Educacional*, Rio de Janeiro, p. 1-26, 2007. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação*. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara G. *Nem ao centro, nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero*. São Paulo: Devires, 2020.

PALLOTTA, Jesse. Marsha P. Johnson Bust. *Wikipédia*, [San Francisco], 24 ago. 2021. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Marsha_P._Johnson_Bust.jpg. Acesso em: 20 jul. 2024.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 8 mar. 2024.

PRYSTHON, Angela. Margens do mundo: a periferia nas teorias do contemporâneo. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 21, p. 43-50, ago. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3212>. Acesso em: 20 fev. 2024.

QUEM foi Xica Manicongo, considerada primeira travesti brasileira. *A casa 1*, [São Paulo], 9 jun. 2022. Disponível em: <https://www.casaum.org/quem-foi-xica-manicongo-considerada-primeira-travesti-brasileira/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RODRIGUES, Rita Colaço; VERAS, Elias Ferreira; SCHMIDT, Benito Bisso (org.). *Clio sai do armário: historiografia LGBTQIA+*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

ROVAI, Marta G. O. O silenciamento de gênero: a palavra que subverte. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 43, n. 94, p. 17-39, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472023v43n94-03>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SANTOS; Pedro A. C.; NICODEMO; Thiago L.; PEREIRA, Mateus H. F. Historiografias periféricas em perspectiva global e transnacional: eurocentrismo em questão. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 60, p. 161-186, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/eh/a/tJs7wp9kzqGQn4Q4YqkW3WB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2024.

SEFFNER, Fernando. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15010>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SERTRANSNEJA. [S. l.: s. n.], [2024]. Disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/matheusa-cordel-sertransneja.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes*: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: uma introdução teórica e conceitual. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Notas

¹Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) e docente colaboradora na USP e na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes-MG). Coordenadora do GT de Gênero da Anpuh-MG e Diretora de História Pública da Anpuh-BR.

²O grupo em questão faz parte do projeto de extensão e pesquisa, e se intitula AMHOR: Acervo de Memória e História do Orgulho LGBTQIA+ no sul mineiro. Ele está voltado à construção de um acervo virtual com fontes doadas pela comunidade e levantadas por meio de pesquisa, além de prever seu uso para a consulta pública e a elaboração de propostas de ensino junto a professoras/es de educação básica e estudantes de História.

³Na habilidade EF09HI26, do 9º. Ano, é possível encontrar a palavra “homossexuais”, numa referência generalizada a “populações marginalizadas” (Brasil, 2017, p. 431).

⁴Em uma das escolas em que pude realizar conversas sobre o tema com docentes e discentes da educação básica, alguns professores se retiraram do debate sobre LGBTfobia, indo para a sala dos professores; em outra experiência, um deles se posicionou contra a discussão sobre vidas

transexuais e travestis na educação, mobilizando alguns pais a fim de realizar uma denúncia contra a “ideologia de gênero” ali praticada.

⁵Faço uso do termo cistema e não sistema, de acordo com a definição apresentada por intelectuais travestis, entre elas Jaqueline G. Jesus (2019) e Viviane Vergueiro (2015). De acordo com as autoras, o cistema corresponde ao conjunto de mecanismos de controle e subjetivação da cisheteronormatividade sobre os corpos considerados dissidentes da matriz de gênero e sexualidade.

⁶(Quem [...], 2022).

⁷Imagens e trechos de cordel relativos à Xica Manicongo podem ser encontrados em: Sertransneja [2024] e Ayo (2022).

⁸Pallotta (2021).

⁹Esta fala de discente, que era maior de idade, foi desenvolvida com maiores detalhes por ela, posteriormente, em uma entrevista concedida a mim. Neste texto optei por manter o seu anonimato.