



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória

Josean Ricardo de Souza e Silva

**HETERONORMATIVIDADE E ESTIGMATIZAÇÃO NA CULTURA
ESCOLAR DO AMAPÁ, DE 1988 A 2018.**

Macapá
2018

Josean Ricardo de Souza e Silva

**HETERONORMATIVIDADE E ESTIGMATIZAÇÃO NA CULTURA
ESCOLAR DO AMAPÁ, DE 1988 A 2018.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Dr.^a Júlia Monnerat Barbosa

Área de concentração: Ensino de História

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Macapá
2018

Josean Ricardo de Souza e Silva

HETERONORMATIVIDADE E ESTIGMATIZAÇÃO NA CULTURA ESCOLAR DO
AMAPÁ, DE 1988 A 2018.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade
Federal do Amapá como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Data da aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr.^a Júlia Monnerat Barbosa (Orientadora)

Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior

Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr.^a Natália Conceição Silva Barros Cavalcante

Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará

*Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei
Transformai as velhas formas do viver*

Gilberto Gil

Agradecimentos.

A este programa que me possibilitou contar com o apoio de um excepcional quadro de profissionais que, com amplas referencias, contribuíram enormemente na elaboração deste trabalho. Logo na primeira aula, o professor Doutor Sidney Lobato nos convidou para um importante desafio, para ele é importante produzir uma História que questione, provoque, proponha e transforme.

À minha orientadora Doutora Júlia Monnerat que aceitou o desafio de trabalhar o gênero na perspectiva da heteronormatividade no contexto escolar com os referenciais teóricos deste pesquisador, algo pouco comum num mundo acadêmico onde geralmente os referenciais dos orientadores se sobrepõem aos de seus orientandos, o que faz com que muitos trabalhos acadêmicos pareçam mais com quem orienta do que com quem é orientado.

À minha turma do Mestrado Profissional em Ensino de História, pessoas que sempre se ajudaram, algumas delas mesmo depois de já terem defendido seus trabalhos continuaram a colaborar e incentivar aqueles e aquelas que ainda não haviam concluído os seus trabalhos.

À professora Doutora Carmentilla das Chagas Martins que, em minha banca de qualificação, apontou aspectos extremamente relevantes para a construção deste trabalho de conclusão, salientando a importância da temática e percebendo lacunas que até então haviam passado despercebidas.

À professora Doutora Cecília Maria Chaves Brito Bastos que, com sua enorme serenidade e experiência com entrevistas em História Oral, me orientou enormemente na condução do processo com entrevistados e entrevistadas e nos caminhos burocráticos para aprovar a pesquisa.

Agradeço enormemente aqueles e aquelas que foram contatados para cederem seus depoimentos durante esta pesquisa, uma solicitação difícil de se fazer e mais difícil ainda de se ouvir, que era a de falar sobre possíveis estigmatizações heteronormativas em suas vidas escolares.

Agradeço ainda a oportunidade de ser, também de modo formal, um professor pesquisador, algo que ficava vago até mesmo na minha identidade profissional, pois

ao me referir ao meu ofício passei falar de minha pesquisa e de meus interesses, o que há muito tempo não fazia. Ser identificado como professor de História ainda hoje, é percebido, de modo geral, como aquele profissional da educação que trata apenas de um passado remoto sobre o qual faz seus alunos decorarem. Ser professor e pesquisador ajudou demais esse coração.

Dedico à todas as pessoas que passaram por processos de estigmatizações heteronormativas em suas vidas escolares. Trabalhar com excluídos e excluídas da História, inclusive ensinada, foi muito engrandecedor como profissional e como cidadão. Este trabalho tem por um de seus objetivos fazer com que suas memórias não se percam no tempo, *como lágrimas na chuva*.

À minha esposa Vitória Gurgel e meu filho Glauber Gurgel de Souza que em muito contribuíram com a motivação e a paciência necessárias para compreender este ofício e o tempo que tinha que dedicar em favor deste.

Aos meus amigos e amigas que durante a pesquisa se sensibilizaram com a temática e com isso me motivaram enormemente a seguir nessa caminhada. A curiosidade destas pessoas sobre o tema e os caminhos sobre da pesquisa foram de fundamental importância para motivar este pesquisador nessa tarefa.

A minha coordenadora pedagógica na Escola Estadual José de Anchieta, Laurinete do Socorro Palheta Cardoso, esteve sempre do meu lado no desenvolvimento dos fazeres pedagógicos relacionados a esta dissertação no nosso local de trabalho, sua confiança na pesquisa e interesse por promover a apresentação da pesquisa no nosso local de trabalho foram de uma importância fundamental para o desenvolvimento e os rumos que tomaram este trabalho.

À minha mãe, Janete de Souza e Silva, que sempre me motivou a ter curiosidade, a ser justo, a procurar promover o bem comum, a ouvir e ter sensibilidade em relação as pessoas em suas demandas. Há muito dela em mim e sem dúvida nessa dissertação também.

Ao Amapá, pelas pessoas maravilhosas dessa terra que me acolheu e me deu a paz necessária para ter uma vida digna, tranquila e produtiva, lugar que adotei, fui adotado e agora faço parte contribuindo para a sua historiografia.

À minha irmã, Jeane de Souza e Silva, e ao meu irmão, Jocemá Ricardo de Souza e Silva, que passaram por estigmatizações heteronormativas em suas vidas escolares, com as quais aprendi desde muito cedo, mesmo sem ter conhecimento sobre estes conceitos, a perceber os impactos de como é ser percebido como “anormal” em relação aos gêneros e sexualidades.

Obrigado.

RESUMO

Esta dissertação estuda estigmatizações que foram direcionados a alunos e alunas da educação básica do Amapá entre os anos de 1988 e 2018 percebidos e percebidas como “anormais” em relação aos seus gêneros e, ou, sexualidades. Buscando por meio de referenciais teóricos analisar a inclusão subordinada, e mesmo a exclusão, de discentes percebidos como estranhos a heteronormatividade. Passando por possibilidades para o ensino de história e por inserções na cultura escolar para promover debates em relação aos temas desta dissertação. Além de resgatar memórias escolares, por meio de metodologias de História Oral, aliadas a procedimentos específicos da produção de documentários audiovisuais, investigando os silenciamentos e práticas heteronormativas de estigmatização, além de outras violências, direcionados a este público na cultura escolar.

Palavras chaves: ensino de história, cultura escolar, heteronormatividade, memória e estigmatização.

ABSTRACT

This dissertation explores stigmatizations that were directed to students of the basic education of Amapá, between years 1988 to 2018, perceived as “abnormal” in relation to their genders and, or, sexualities. Seeking by means of theoretical references analyzes the subordinate inclusion and even the exclusion of students perceived as strangers to heteronormativity. Going through possibilities for teaching of History and for insertions in the school culture to promote debates in relation to the themes of this dissertation. In addition to rescue school memories, through Oral History methodologies, allied to specific procedures, for the production of audiovisual documentaries, investigating the silencing and heteronormative practices of stigmatization, as well as other violences directed to this audience in the school culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. Heteronormatividade, estigma e cultura escolar.....	18
1.1 Ensino de História e Consciência Histórica: a heteronormatividade na escola.....	18
1.2 Identidade e sexualidade: a Heteronormatividade na escola.....	29
1.3 Representação, estudos culturais e currículo oculto: a heteronormatividade na escola.....	35
1.4 Normatização e Estigmatização: a heteronormatividade na escola.....	41
1.5 Habitus, campo, diferença e conflitos: a heteronormatividade na escola.....	45
1.6 Exclusão, educadores e memória: Heteronormatividade na escolar.....	50
1.7 Heteronormatividade na escola: entre práticas e representações.....	55
1.8 A inevitável opção pela diferença.....	63
2. Salas de aula, entrevistas e Encontros Pedagógicos: A pesquisa vai a campo.....	66
2.1 Pondo em prática a pesquisa.....	66
2.2 Possibilidades e contingências: um relato de experiência.....	69
2.3 Entrevistador, entrevistas e entrevistados.....	80
2.4 Práticas pedagógicas na cultura escolar.....	93
2.4.1 Saindo da zona de conforto.....	101
2.4.2 A apresentação na Escola Estadual Gabriel de Almeida Café, a escola da Ana Karem.....	104
2.4.3 A apresentação na Escola Estadual Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, a escola do professor Osmando Brasileiro.....	110
3. A história da heteronormatividade na cultura escolar do Amapá e as possibilidades do <i>Colorindo</i>	117

3.1 Gêneros e sexualidades, avanços e retrocessos.....	117
3.2 A concepção do material audiovisual.....	119
3.3 Documentário com entrevistas e suas possibilidades de uso na educação.....	124
3.4 Que história é essa?.....	127
3.5 <i>Colorindo</i> : A construção do roteiro do audiovisual.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
Fontes.....	171
Referências.....	172
Entrevistas.....	177
Anexo - Roteiro das entrevistas.....	179

Lista de abreviaturas

ALCMS: Área de Livre Comércio de Macapá e Santana

DVD: Digital Versatile Disc

CEE/AP: Conselho Estadual de Educação do Amapá

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTI: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis e Intersexuais

PPP: Projeto Político-Pedagógico

SEED/AP: Secretaria de Estado da Educação do Amapá

SRM: sub-região de Macapá

INTRODUÇÃO

Temos vivido, ao longo dos séculos, com representações e leituras de mundo com significados múltiplos, que orientam nossas percepções da realidade social. Acontece que muitas destas representações, de modo geral, não são apresentadas, e conseqüentemente percebidas, como construções sociais, mas sim como “naturais”, desprovidas de suas próprias historicidades. O que faz com que orientem percepções a-históricas que reforçam estruturas sociais e relações de poder preponderantes no presente.

Embora as discussões teóricas das humanidades venham ampliando nossas possibilidades de análise, essas enfrentam barreiras institucionais e discursivas, resistências à contestação de conceitos já amplamente debatidos no campo acadêmico, mas que na educação básica escolar permanecem fundamentando a sua cultura.

A articulação da História com diversos campos do conhecimento torna-se extremamente necessária para a compreensão de como os discursos são articulados para a manutenção de padrões normativos ao longo dos tempos, e as possibilidades de desestabilização destas representações tornam-se fundamentais para se pensar em uma História sobre as práticas e representações relacionadas às normatizações. A heteronormatividade possui uma historicidade, assim como as *performances*¹ relacionadas aos gêneros, e à sexualidade que lhes são indicadas numa tendência discursiva que comumente é apresentada como única possível no processo de normatização imposto.

Objetivamos analisar processos de estigmatizações nos quais pessoas foram percebidas como abjetas por não apresentarem as *performances* de gênero e/ou sexualidades esperadas pela norma. A consciência histórica sobre a identidade sexual, as construções sociais da abjeção e o modo como deixamos de perceber ou

¹ Em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, Judith Butler propõe o conceito de *performatividade*, como sendo o modo que se inscreve o que é percebido como masculino e como feminino nos corpos, para a autora a imposição do binarismo de gênero nomeia e constrói uma expectativa sobre os corpos, essa expectativa orienta a percepção sobre quem estaria, ou não, dentro do esperado pela norma binária para o masculino e o feminino.

silenciamos estas demandas de acordo com a hierarquização dos gêneros e das sexualidades predominante na sociedade envolvente foram alvos desta investigação. Os depoimentos daqueles e daquelas que passaram por estigmatizações heteronormativas em suas vidas escolares no Amapá das últimas três décadas, foram fontes que possibilitaram uma reflexão sobre as continuidades, descontinuidades, avanços e retrocessos desta característica presente na cultura escolar.

A normatividade heterossexual determina uma clara limitação de direitos às pessoas estigmatizadas por terem *performances* de gênero e/ou sexualidade fora do esperado para os seus sexos de nascimento. Estas pessoas sofrem um cerceamento de direitos no qual a escola deixa de cumprir a sua própria função social e limita às estigmatizadas e aos estigmatizados o acesso a outros espaços.

Na sociedade em que vivemos a escolarização tornou-se praticamente obrigatória para o acesso ao mundo do trabalho e a uma renda digna, portanto aqueles e aquelas que são privados da escolarização, muitas vezes de forma velada, mas também de forma explícita, acabam condenados a partir da escola a posteriores exclusões.

A opção por tratar das diferenças de gêneros e sexualidades sem se ater especificamente a determinado grupo - como os transexuais, por exemplo - tornou-se imperativa na medida em que possibilita não uma generalização, mas ampliar abrangências de análises. A proposta central é trabalhar com depoimentos de pessoas estigmatizadas pela heteronormatividade durante suas escolarizações, promovendo interações e não segregações entre as especificidades de cada grupo, uma vez que todos e todas, estigmatizados ou não, são afetados por esse esforço de normatização, o que, entende-se aqui, como um axioma de que as identidades de gênero e sexuais não são fixas.

Para a elaboração desta investigação partimos, dentre as referências teóricas utilizadas, das perspectivas levantadas pela Teoria Queer. Como veremos, o próprio conceito de heteronormatividade foi desenvolvido num sentido de contestação da norma. Segundo Tomaz Tadeu Silva, esta teoria surgiu nos Estados Unidos e na

Inglaterra, onde termo queer (estranho), que era utilizado para se referir de forma depreciativa aos homossexuais, foi recuperado por seus movimentos organizados e passou a ser utilizado como forma de autoidentificação, funcionando como arma política (2007).

O tema desta dissertação é a História da heteronormatividade e estigmatizações a ela relacionadas na educação básica do Amapá entre os anos de 1988 a 2018. O Estado do Amapá um dos mais jovens da nossa Federação foi criado no momento da promulgação da Constituição Federal de 1988, o que fez com que sua população crescesse aceleradamente dada a criação de novos postos de trabalho com as mudanças administrativas advindas da nova organização política, e com a criação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana² (ALCMS) que tornaram o Amapá mais atrativo para imigrantes³. O crescimento populacional fez surgirem novos bairros, assim novas escolas foram construídas e outras foram reformadas para atender a uma demanda crescente por vagas nas escolas públicas, assim como, a criação de novas escolas privadas.

Mudanças institucionais se associaram a mudanças legais na medida em que com a nova Constituição princípios fundamentais à democracia vinham se chocar com uma cultura escolar onde valores morais eram tradicionalmente impostos como absolutos e demandas de pessoas - historicamente reprimidas - passaram cada vez mais a questionar imposições discriminatórias, dentre outras, de gêneros e sexualidades percebidas como fora da norma. Procura-se, com esta, desnudar os processos históricos que naturalizam as estigmatizações e violências direcionadas a estas pessoas, para assim problematizar esta questão na cultura escolar.

A problemática deste trabalho é que, na cultura escolar as discussões sobre gêneros e sexualidades percebidas fora da norma, são historicamente silenciados e este silenciamento colabora historicamente com processos de estigmatização nestes espaços. Torna-se imprescindível apresentar outras representações, que possibilitem

² A Área de Livre Comércio de Macapá e Santana (ALCMS) foi criado com a Lei Federal 8.387/91.

³ O IBGE disponibiliza gráficos que possibilitam perceber este crescimento demográfico do Amapá, que já era uma constante desde Criação do Território Federal do Amapá, mas que teve um novo impulso com a transformação deste em uma unidade da Federação.

<https://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?codmun=160030>, visto em 30 de fevereiro de 2018.

outras atitudes e procedimentos na vida prática, que não façam das diferenças motivações para a manutenção de imposições normativas e segregacionistas.

A opção por se trabalhar com as concepções de diferença e identidade apontou para questionamentos centrais a este trabalho: a) o que faz com que, de modo geral, percebamos as diferenças numa escala de valores?; b) essa valoração é “natural” ou é uma construção social?; c) que interesses estão explícitos e implícitos com a manutenção desses valores?; d) podemos dizer que esses valores são ferramentas de manutenção de uma estrutura social dominante?

A compreensão de que as estigmatizações direcionadas a pessoas percebidas fora da norma para seus gêneros e sexualidades resultam de processos históricos permite-nos uma abordagem pedagógica diretamente na cultura escolar que questione estas estigmatizações e que apresente a discussão em torno dos gêneros e das sexualidades a partir de sua historicidade, como construções sociais. Assim partiu-se da hipótese de que há um silenciamento em relação a estes temas no contexto escolar do Amapá, que este colabora com as violências direcionadas a estas pessoas e, sobretudo, de que é possível quebrar este silenciamento a partir da produção do documentário *Colorindo*

Para discutir os processos históricos que fazem da escola, especificamente no Amapá, um local de silenciamento destes temas e, ao mesmo tempo, um local de estigmatização para o público percebido como não-heteronormativo, este trabalho promoveu práticas educativas na cultura escolar. Todo o processo de pesquisa foi pensado a partir da perspectiva de elaboração de um material que possibilitasse que a discussão em torno dos gêneros e das sexualidades chegasse às escolas e que permitisse uma desconstrução de sua lógica heteronormativa, e é exatamente isto que o *Colorindo*, produto final desta dissertação, permite. Para a confecção deste filme, um exaustivo processo de pesquisa foi necessário, e todas as suas etapas podem ser acompanhadas a partir desta dissertação. A divisão dos capítulos busca dar uma forma coesa ao trabalho realizado. Em seus três capítulos, a dissertação apresenta o referencial teórico e os procedimentos metodológicos que guiaram a elaboração do *Colorindo*.

No primeiro, Heteronormatividade, estigma e cultura escolar, optou-se por deixar evidente todo o processo de pesquisa bibliográfica, necessária para a escolha de conceitos, de linhas de pesquisa e das discussões que ancoraram e que auxiliaram este pesquisador na compreensão tanto da temática quanto das pessoas que se dispuseram a ceder seus depoimentos. Foi a partir deste primeiro momento de pesquisa que ficaram evidentes a urgência e a relevância da temática bem como a necessidade de apresentar outras representações sobre a temática na cultura escolar do Amapá.

O segundo capítulo, Salas de aula, entrevistas e Encontros Pedagógicos: a pesquisa vai a campo, traz os relatos de duas experiências didáticas e do processo de realização das entrevistas. A primeira experiência didática, ocorrida em 2017, com alunos e alunas da Escola Estadual José de Anchieta, a segunda realizada com profissionais da educação nos Encontros Pedagógicos de três escolas estaduais na cidade de Macapá. Essas experiências foram fundamentais para que os rumos do processo de elaboração do audiovisual que estávamos prestes a realizar. A outra parte do capítulo tenta apresentar a opção que se fez por trabalhar com a História Oral, descreve o processo de recolha de entrevistas bem como analisa as dificuldades e os potenciais de uma pesquisa como esta.

O terceiro capítulo, A história da heteronormatividade na cultura escolar do Amapá e as possibilidades do *Colorindo*. trata mais especificamente das percepções daqueles e daquelas que passaram ou presenciaram processos de estigmatizações heteronormativas na cultura escolar, analisa seus depoimentos relacionando-os às referências apontadas no primeiro capítulo desta dissertação, ao mesmo em tempo que trata do processo de elaboração do filme *Colorindo*, produto final desta dissertação.

1. Heteronormatividade, estigma e cultura escolar.

1.1 Ensino de História e Consciência Histórica: a heteronormatividade na escola.

Em 1992, Elza Nadai publicou um artigo basilar para as pesquisas da área do ensino de história no Brasil: *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*, no qual, entre outras contribuições, destaca a percepção de que a produção historiográfica brasileira durante a ditadura militar, a despeito da repressão, promoveu uma intensificação com a ampliação dos objetos e dos objetivos de estudo que passaram a englobar grupos historicamente estigmatizados – “camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais etc.” (1992, p.157), no entanto, a autora, chama a atenção para o fato de que esta produção teria ficado restrita aos meios acadêmicos, apontando para a distância entre a produção acadêmica e o ensino de história na educação básica:

Aceita-se a ideia da existência de um saber escolar que não corresponde nem à justaposição nem à simplificação da produção acadêmica. Ele obedece a outra lógica, que comumente se relaciona ao poder que pode ser múltiplo e variado (partido, igreja, Estado, etc), (...), mas que define os objetivos e o conteúdo da História a ser ensinada nas escolas. (1992, p.159)

Passado mais de um quarto de século, pode-se afirmar que o interesse de pesquisadores e pesquisadoras pelos estigmatizados e estigmatizadas persiste e ainda enfrenta muitas barreiras para ser efetivado dentro da educação escolar. É importante destacar que a própria escola faz parte deste conjunto de instituições sugeridas por Elza Nadai, sendo parte dessa engrenagem que limita e mantém um discurso sobre o que deve ser estudado e mesmo dito no contexto escolar.

Para se compreender a complexidade da problemática preciso que se perceba a construção histórica da escola enquanto instituição, seu contexto e objetivo. Em *Vigiar e Punir*, Foucault diferencia a escola que surge no final do século XVIII, com o

advento do capitalismo industrial, das antigas escolas jesuítas, e faz uma breve análise sobre as disposições das cadeiras, organização dos alunos em classes que nos colégios jesuítas poderiam ter entre duzentos e trezentos organizados em grupos de dez - a decúria. Essa organização das cadeiras, tal como num campo de batalha, refletia a forma geral da avaliação, com confrontação entre dois grupos, onde o valor de cada aluno correspondia a sua classificação na respectiva decúria, o que passou a ser modificada num processo de repartição de indivíduos:

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (2004, p.126)

Muitas dessas modificações apontadas por Foucault parecem ainda presentes no cotidiano escolar atual, para o autor a escola como a concebemos teve origem no mesmo contexto em que foram criadas as fábricas, os hospitais, os quartéis e os presídios, instituições que tinham como objetivo produzir os corpos “dóceis” que o capitalismo industrial necessitava.

É importante compreender que a escola possui além de sua historicidade uma cultura própria, e que a expectativa sobre a cultura escolar muda em relação ao tempo e à sociedade em que esta está inserida. Dominique Julia em *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*, percebendo as mudanças e continuidades no sentido de incorporação destas finalidades, entende a cultura escolar como:

Um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a encucar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas às finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 200, p.10)

Perspectiva semelhante, mas relacionada ao currículo escolar, é defendida por Ivor Goodson, que em seu trabalho aponta para a construção social do currículo escolar, definindo-o como:

um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos. Mas até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito – manifestação extrema de construções sociais – tem sido tratado como um dado. (GOODSON,1997, p. 17)

Por certo, a consciência de que o currículo atende a determinadas expectativas chegou até nós, assim como a percepção de que é possível disputar o currículo e agir para promover o reconhecimento de demandas sociais historicamente negligenciadas. Um grande exemplo disto são as lutas dos movimentos de afirmação de negros e indígenas, que demonstram que este currículo estava e está em disputa e que é possível se alcançar um reconhecimento legal destas demandas. Por certo uma sociedade mais justa não necessitaria ter como obrigatórias demandas historicamente tão importantes como estas, mas não foi este o caso, as Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 que incluíram respectivamente no currículo da Educação Básica o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, o que descola a luta para suas efetivações, o que tem levado muitos professores e pesquisadores a produzirem materiais didáticos que contribuem nesse sentido.

Compreender as relações entre currículo e cultura escolar torna-se imprescindível, para a efetivação de uma proposta educativa não-heteronormativa. Circe Bittencourt ao analisar a cultura escolar e o currículo, chegou a constatação de que:

A seleção dos conteúdos escolares, (...), depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna. (2008, p.39)

No geral, não chegam aos nossos estudantes da educação básica as construções sociais da cultura escolar, do currículo e também as da própria escola, que são apresentadas aos alunos como algo em si, já prontas, e sem começo, sem que se demonstrem e, muito menos, questionem objetivos para os quais inicialmente foram concebidas e as necessidades que se buscavam sanar inicialmente com essas construções sociais.

Na prática a escola tem muito pouca autonomia, está inscrita no poder estatal e dele provém delimitações e imposições curriculares, assim como as habilidades a serem desenvolvidas por professores para seus alunos e alunas inseridos neste sistema de ensino. O privilégio de quem opera os discursos acaba sendo estatal e, embora isso não possibilite mudanças drásticas em relação aos currículos, esse privilégio pode e deve ser utilizado como ponto fundamental em discussões sobre as funções da escola, que devem ser debatidas não só entre os profissionais da educação como também em sala de aula, com a presença de alunos e alunas na construção de um espaço mais democrático.

Foucault, em *A História da Sexualidade: vontade de saber* (1988), salientou a construção social dos saberes sobre a sexualidade e a necessidade de a historiografia se ater sobre a construção dos discursos sobre sexualidade:

A investigação histórica responderá ou deveria responder. (...) sobre a maneira pela qual se formou, há três séculos, o saber sobre sexo; sobre a maneira pela qual se multiplicaram os discursos que tornaram como objeto, e as razões pelas quais acabamos atribuindo um preço quase fabuloso à verdade que tais discursos pensavam produzir. (1988, p. 71)

Desde então, muito já foi produzido, mas precisamos pensar o quanto desta produção chega à escola, e esta responsabilidade deveria ser assumida por historiadoras, historiadores, professoras e professores de história. A escola tem saberes próprios que estão inseridos numa sociedade que delega e hierarquiza os indivíduos numa lógica que se apresenta como atemporal, mas que é uma construção histórica. Guacira Lopes Louro, referência nesse campo do conhecimento no Brasil, salienta que:

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente — ela é dependente de uma situação e de um momento particulares. (1997, p.49-50)

Ampliando esta concepção não podemos deixar de destacar que a hegemonia apontada por Louro, em nossa sociedade, também é adulta. Esta diferenciação infelizmente funciona como uma qualificação de melhor ou pior, sendo pior qualquer outra representatividade fora desta que se mantém hierarquicamente como a norma. Dentre todas as possibilidades que contrastam com essa representação, a da não heterossexualidade está entre as que mais sofrem resistências nos contextos escolares.

O historiador e filósofo alemão, Jorn Rüsen delimitou em quatro tipos as constituições narrativas de geração de sentido histórico, que numa gradual hierarquia seriam: 1) Constituição tradicional de sentido, que remete aos rituais e mitos; 2) Constituição exemplar de sentido, que remete a história ensinada; 3) Constituição crítica de sentido, que remete aos conflitos de experiências históricas advindas do pós-estruturalismo e, 4) Constituição genética de sentido, que remete a um futuro e faz parecerem transitórias as circunstâncias atuais da vida. Dentre esses níveis, Rüsen afirma que a identidade sexual estaria relacionada a forma mais rudimentar dessas constituições de sentido, sendo tradicionalmente apresentada como um dado natural, pertencendo a constituição tradicional de sentido:

Histórias desse tipo funcionam como formadoras de identidade, na medida que interpelam seus destinatários a reproduzir modelos de comportamento. A identidade sexual é um bom exemplo da identidade profunda, formulada tradicionalmente e estabilizada pelos discursos da tradição. (RÜSEN, 2007, p. 49)

Essa contribuição do autor, deixa claro que a constituição de sentido em relação a sexualidade está ancorada numa percepção tradicional que se impõe, como afirma

o autor, às condições contemporâneas de vida, e que pretendem manter inalteradas, “presentes e resistentes ao longo das mudanças no tempo” (RÜSEN, 2007, p. 49). Considerando-se essa classificação, a identidade sexual é pensada, de modo geral, pela escola nessa mesma constituição de sentido, posto que esta geralmente não faz parte da história ensinada, na qual se formaria a constituição exemplar de sentido e a instituição da percepção crítica, do modo que pensou Rüsen, estaria ainda distante de ser efetivada na educação escolar. Apenas com uma interferência direta na cultura escolar poderemos vislumbrar a possibilidade de termos estas constituições de sentido em relação às identidades sexuais, como também às de gênero, fazendo parte efetivamente da história ensinada.

Os discursos heteronormativos dominantes, por esta classificação, tendem a permanecer intocáveis no contexto escolar. É importante frisar que antes do conceito de heteronormatividade predominava o conceito de heterossexualidade compulsória, pelo qual todos e todas seriam obrigados a serem heterossexuais, posto que a homossexualidade havia sido, até pouco tempo, considerada uma doença. Na verdade, como veremos, o próprio termo homossexual tem origem nesse processo. Com a luta pela despatologização das diferenças sexuais tornaram-se necessárias outras denominações que abarcassem a manutenção da dominação heterossexual, mas que negassem as diferenças como patológicas. Durante essa luta reivindicou-se, por exemplo, a utilização da palavra homossexualidade com a substituição do sufixo “ismo” na palavra homossexualismo, percebida como patologizante. Nesta busca surge o termo heteronormatividade que, segundo Guacira Lopes Louro, foi cunhado por Michael Warner, na obra *Fear of a queer planet*, (LOURO, 2009), na qual o autor afirma que “a heteronormatividade só pode ser superada ao imaginar ativamente um mundo estranho e desejável.” (WARNER, 1993). Para compreendermos de forma mais ampla a heteronormatividade torna-se importante destacar o conceito elaborado por Miriam S. Leite, por abarcar os conceitos relevantes de gênero e sexualidade e o processo de marginalização das diferenças, para a autora:

Por heteronormatividade entende-se a regulação do sexo, do gênero, do desejo e das práticas sexuais nas categorias binárias masculino e feminino, distintas, complementares e hierarquizadas. Define, desse

modo, a estética, os comportamentos e os papéis sociais aceitáveis para cada gênero, em lógica dicotômica que marginaliza os que se desviam de qualquer desses padrões. (LEITE, 2011, p.14)

A heteronormatividade é responsável por determinar os padrões de comportamento para os indivíduos, relacionados de forma compulsória aos sexos de seus nascimentos, como se para cada sexo necessariamente tivéssemos que ter comportamentos típicos e uniformes já predefinidos. Guacira Lopes Louro, destaca:

Se tomarmos o currículo como um texto “generificado” e sexualizado (o que ele também o é), os limites parecem se inscrever nos contornos da premissa sexo-gênero-sexualidade. A premissa que afirma que determinado sexo indica determinado gênero e este, por sua vez, indica ou induz o desejo. Nessa lógica, supõe-se que o sexo é “natural” e se entende o natural como “dato”. O sexo existiria antes da inteligibilidade, ou seja, seria pré-discursivo, anterior à cultura. O caráter imutável, a-histórico e binário do sexo vai impor limites a concepção de gênero e sexualidade. (2015, p. 68)

No entanto, como salienta a própria Louro, os processos culturais são dinâmicos, há outras vozes e outras práticas:

Ao lado dos discursos que reiteram a norma heterossexual, circulam também discursos divergentes e práticas subversivas, e parece notório que esses processos de subversão e desafios da norma vêm se tornando, contemporaneamente, cada vez mais visíveis. (2009, p.92)

Deste modo, é imprescindível que entendamos a sexualidade e o gênero como conceitos que salientem o caráter normativo, mas que dialoguem com a mudança, com a possibilidade de subversão daquilo que é comumente percebido de forma estereotipada. Brigitti Lhomond, em *Dicionário Crítico do Feminismo*, define sexualidade a partir dos usos dos corpos com a finalidade obter prazer físico e mental, e cujo ápice é chamado por uns de orgasmo (2009, p.231), ampliando este conceito a autora salienta que:

A sexualidade pode ser definida como a construção social desses usos, a formatação e ordenação destas atividades, que determina um conjunto de regras e normas, variáveis de acordo com as épocas e as sociedades. Essas regras e normas proíbem uma série de atos sexuais e prescrevem outros, e determinam as pessoas com as quais podem ou não e devem ou não ser praticados. (2009, p.231)

Com a intenção de que compreendamos melhor as posições sociais delegadas ao feminino e ao masculino, é fundamental o entendimento do conceito de gênero. Para Joan Scott, gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos: “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (1990, p. 21). Nesse mesmo sentido, para Carla Pinsky:

Tomado como uma categoria, ou seja, um modo de perceber e analisar relações sociais e significados, gênero pode ser empregado como uma forma de afirmar os componentes culturais e sociais das identidades, dos conceitos e das relações baseadas nas percepções das diferenças sexuais. Em outras palavras, a categoria de gênero remete à ideia de que as concepções de masculino e de feminino possuem historicidade. (2009, p.163)

Louro, por sua vez afirma que, as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas se diferem também no interior de uma mesma sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (1997).

Diferenças de percepção são o que Judith Butler denominou *performances* de gênero, padrões de legibilidade em que todos os indivíduos deveriam ser percebidos de acordo com o seu sexo de nascimento, com uma específica *performance* de gênero relacionada a este e uma sexualidade unicamente direcionado ao sexo oposto, em meio a essa imposição:

Como estratégias de sobrevivência em sistemas compulsórios, o gênero é uma *performance* com consequências claramente punitivas. Os gêneros distintos são parte do que “humaniza” os indivíduos na cultura contemporânea; de fato, habitualmente punidos os que não desempenham corretamente o seu gênero. (2016, p. 241)

Butler afirma ainda que não haveria uma identidade preexistente pelo qual as pessoas pudessem ser definidas, assim, para a autora, o postulado de uma identidade de gênero verdadeira seria uma ficção reguladora (Butler, 2016). O conceito de *performatividade* em relação ao gênero é fundamental para entendermos como se processa a construção do processo de estigmatização pelo qual passam crianças e adolescentes que não desempenham “corretamente” seus gêneros no contexto escolar, posto que é pela não conformidade entre o que se espera para cada gênero que se fundamenta o estigma heteronormativo. Este processo de estigmatização pode acontecer sem que efetivamente se saiba absolutamente qualquer coisa sobre a sexualidade da pessoa estigmatizada, e, mais precisamente, se baseia numa suposta “inadequada” *performance* de gênero, assim reconhecida numa dada cultura. Neste sentido, é importante destacar que a diferença entre gênero e sexualidade que segundo Guacira Lopes Louro em 1997, não era evidente e hoje, de modo geral, podemos afirmar que permanece não sendo:

Identities (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (1997, p.26).

Michel Foucault interessado no processo de normatização do tipo de sociedade nascida no século XVIII, que ele chamou de disciplinar - em oposição à sociedade penal, na qual a punição com a morte era comum para os delitos -, com a qual indica o surgimento de uma série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; “instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como hospital, o asilo, a polícia, etc.” (2003, p. 86), Foucault afirma que:

Na época atual estas instituições não têm a finalidade de excluir, mas de fixar os indivíduos (...). A escola não exclui os indivíduos mesmo fechando-os, ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber. (...). Mesmo se os efeitos destas instituições são a exclusão do indivíduo elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens (2003, p.114).

Para o autor essas instituições consolidam o poder disciplinar que:

Organiza-se (...) como um poder múltiplo, automático e anônimo; (...) seu funcionamento é de uma rede de relações de alto para baixo, mas também de um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (2004, p.148)

Percebe-se que parte significativa do que Foucault observou permanece presente em nossa realidade escolar. Segundo Circe Bittencourt:

os objetivos específicos de cada disciplina escolar são determinados pelos objetivos mais gerais da escola, os quais se definem de forma mais sutil, com variáveis explícitas ou implícitas, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a “disciplina do corpo”, a obediência a normas, horários, padrões de higiene, etc. (2008, p.41-42).

Micropoderes se entrelaçam no cotidiano do contexto escolar e mantêm a disciplina entre seus mais claros objetivos, buscando controle efetivo sobre os corpos, na forma de um “biopoder”, conceito estabelecido por Foucault em *História da Sexualidade: Vontade de saber*: Para o autor, “a velha potência da morte em que se simboliza o poder do soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (1988, p.131). Esta gestão dos corpos seria fundamental para o desenvolvimento do capitalismo a partir do século XVIII, para o qual um grande aparato, formado por várias instituições se desenvolveu, dentre as quais devemos destacar a escola, como tendo um papel crucial como ferramenta para a sociedade, percebida por Foucault como uma sociedade

normatizadora, que seria: “o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (1988, p. 135).

No geral, a percepção que se tem sobre os papéis sociais relativos aos sexos, às *performances* de gênero e mesmo às práticas sexuais é baseada em pressupostos normativos. A própria homossexualidade é uma invenção normativa que, segundo Foucault, tem suas consequências práticas num processo de normatização, criado no século XIX, mas que até hoje nos é apresentado como uma verdade absoluta:

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hemafrditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (1988, p. 43-44).

Ao mesmo tempo que esta citação nos elucida sobre a construção social do que entendemos hoje como homossexualidade, ela nos serve como exemplo de representações, no sentido de que a partir desse momento surge uma nova representação sobre quem pratica a sodomia, passa a ser percebida como uma espécie, uma patologia, uma perversão. O que a partir de então justificará discursos “científicos” e práticas discriminatórias direcionadas aos antes sodomitas, agora homossexuais, das mais diversas, numa relação em que práticas e representações se afirmam e nos chegam até hoje no contexto escolar heteronormativo.

Para Hans-Georg Gadamer, a consciência histórica é o fardo do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião, para o autor:

a consciência histórica é uma posição reflexiva com relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição, esta consciência não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios. (2003, p.17)

Esta visão reflexiva sobre as tradições nos possibilita questionar as posições historicamente delegadas aos gêneros e às sexualidades, as reflexões da consciência

histórica não podem ser limitadas quanto aos seus objetos, pois nenhum objeto é estático, novas demandas são constantemente apresentadas e quanto mais amplos forem os espaços para questionamentos, novas demandas virão à tona.

Na perspectiva salientada por Rüsen, é importante lembrar, a percepção da consciência histórica sobre as sexualidades estaria na mais rudimentar concepção de entendimento da consciência histórica: que esforços têm sido feitos pelo ensino de história para ampliar as percepções sobre estas questões? Permaneceremos apegados aos critérios normativos que promovem e reiteram os tabus sobre a sexualidade e os gêneros? Ou faremos desta percepção um estímulo para começarmos a fazer destes temas partes do nosso ofício? É presumível que muitos se intimidem com estas questões, mas é imprescindível que façamos destas, não só objeto de estudo do meio acadêmico, mas principalmente, objetos de estudo dos professores e professoras de história, profissionais fundamentais para promoção de uma consciência histórica sobre a construção cultural dos discursos sobre gênero e sexualidade que se mantém, de modo geral, na escola de forma a-histórica. Estes profissionais são fundamentais não só para a efetivação da temática no ensino escolar, pois ao levarem estes questionamentos à escola põe em questão a heteronormatividade na própria cultura escolar.

1.2 Identidade e sexualidade: a Heteronormatividade na Escola.

Michel Foucault, buscava compreender por meio de uma história dos discursos normativos, os motivos pelos quais pensamos da maneira que geralmente pensamos. Tendo relação, mesmo que indireta, com a obra de Foucault sobre a história da loucura, em qualquer escola pode-se perceber os efeitos da inclusão de alunos com déficits intelectuais, que antes eram simplesmente excluídos, ou como sugeriu Goffman, “colocados com seus iguais” (1988, p.46). Concomitantemente, esta inclusão não vem sendo na mesma medida percebida em relação aos indivíduos que não correspondem a heteronormatividade, que no contexto escolar ainda enfrenta grandes resistências.

Assim, torna-se necessário trazer ao debate os motivos pelos quais, ainda que de forma silenciosa, haja uma, inclusão subordinada a heteronormatividade, ou mesmo uma exclusão, daqueles e daquelas que apresentam *performances* de gênero e ou sexualidades que não se enquadram no esperado pela norma. Esta exclusão se apresenta nos currículos escolares, posto que quem não se identificam com a heteronormatividade não se vêem representado nos conteúdos estudados. A própria sexualidade é silenciada, ou pouco debatida no currículo, mas alunos e alunas aprendem na escola sobre às sexualidades nas escolas, não tanto no currículo oficial, como sugere Richard Miskolci, no cotidiano escolar:

Ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros. Na escola quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é xingada, humilhada; quer seja a que ouve ou vê alguém ser maltratado dessa forma, é nessa situação de vergonha que descobre o que é a sexualidade. (2016, p.34)

Nas escolas as crianças são submetidas a um processo de padronização das identidades e, como indica Miskolci,

Essa normatização, se funda em modelos a-históricos e fixos de como as pessoas são ou deveriam ser. Mas nenhuma identidade é fixa, e, durante a vida, as pessoas realmente mudam. Constatações como esta são amplamente corroboradas por estudos sociológicos e antropológicos, os quais, quando analisam gênero e sexualidade, mostram a instabilidade crescente na forma como as pessoas se compreendem e se relacionam na sociedade contemporânea. (ibid, p.19)

Essa pedagogia sobre a sexualidade ensinada na escola nos traz sérias consequências, no sentido de que reproduz uma ordem, que para Bourdieu seria a ordem da *Dominação Masculina*. Segundo o autor:

A Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseado na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas

hierárquicas todas sexualmente conotadas (...) entre as maneiras de ser e as de ver, de se ver, de representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também as imagens de si mesmo. (2015, p.104)

Para Stuart Hall a pluralidade de identidades, com suas divisões e antagonismos tem consequências políticas. Para ilustrar essas consequências o autor nos traz a indicação do caso de Clarence Thomas, um juiz negro de visões políticas conservadoras para a Suprema Corte americana.

No julgamento de Bush, os eleitores brancos (que podiam ter preconceitos em relação a um juiz negro) provavelmente apoiariam Thomas porque ele era conservador em termos de legislação de igualdade de direitos, e os eleitores negros (que apoiam políticas liberais em questão de raça) apoiariam Thomas porque ele era negro. Em síntese, o presidente estava “jogando o jogo das identidades”. (2015, p. 14-15)

Mas durante as audiências para a sua aprovação Thomas foi acusado de assédio sexual por uma mulher negra, Anita Hill, uma ex-colega. O caso levou a uma disputa que colocava em confronto uma variabilidade de identidades muito maior do que pretendia o então presidente Bush, polarizando a sociedade americana:

Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão da raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual “identidade” prevalecia: sua “identidade” como negra ou sua “identidade” como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual valor prevalecia: seu sexismo ou seu liberalismo. Os homens brancos estavam divididos, dependendo, não apenas de sua política, mas da forma como eles se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres conservadoras brancas apoiavam Thomas, não apenas com base em sua inclinação política, mas também por sua oposição ao feminismo. As feministas brancas, que geralmente tinham posições mais progressistas na questão da raça, se opunham a Thomas tendo como base a questão sexual. E uma vez que o juiz Thomas era um membro da elite judiciária e Anita Hill, na época do alegado incidente, uma funcionária subalterna, estavam em jogo, nesses argumentos, também questões de classe social. (2015, p. 15)

Stuart Hall, busca demonstrar como as identidades podem ser manipuladas e reelaboradas de acordo com esse “jogo de identidades”. Desta feita elas se apresentam como múltiplas e mesmo contraditórias, muitos de seus elementos podem se contrapor, de acordo com a forma que o sujeito é representado. “Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade de (classe) para uma política de *diferença* .” (2015, p.16)

O autor destaca vários fatores que contribuíram para uma descentração da identidade do sujeito, dentre os quais estão o feminismo e o movimento homossexual, que o autor põe no bojo dos movimentos sociais que emergiram durante a década de 1960:

Cada movimento apelava para a *identidade social* de seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e às lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como *política de identidades* – uma identidade para cada movimento. (Hall, 2015, p.27)

A *política de identidades* pode reforçar a sensação de pertencimento a determinados grupos sociais, mas, ao mesmo tempo, estabelece tendências que associam a cada demanda social um componente identitário. Foi preciso ampliar esta percepção das identidades como construções sociais, para que Hall percebesse uma possibilidade de mudança em sua própria concepção de identidade. Em um texto, que podemos dizer pertencer a sua fase mais madura, Hall afirma:

Em meus trabalhos recentes (...) fiz uma apropriação do termo “identidade” que não é, certamente, partilhado por muitas pessoas e pode ser mal compreendida. Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário

às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (2014, p.111-112)

Essa concepção de fluidez da identidade e sua articulação (e não sua determinação) com os discursos possibilita a compreensão de que a subjetividade pode ser interpelada gerando uma identificação que não necessariamente o fixará a uma identidade. Assim a partir desta concepção, posicionar-se a favor de direitos da comunidade LGBTI pode não ser percebido como um pertencimento ao grupo, o que intimida a participação, por exemplo, de muitas pessoas em manifestações pelos direitos historicamente negados. E na escola, pode colaborar para acabar com o silenciamento a que são submetidas as temáticas da diferença de gênero e de sexualidade. O que Miskolci percebe como uma grande dificuldade para muitos profissionais da educação:

É compreensível que os educadores se vejam diante de uma demanda assustadora. Afinal, por que lhes cabe trazer a experiência deste Outro para o centro da sala? A resposta é tão simples quanto difícil: porque o medo e a vergonha do Outro também têm eco neles. Não é nada fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz do Outro motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir-lhe espaço, deixá-lo falar. (2016, p. 66)

O posicionamento dos professores em relação às estigmatizações no dia-a-dia escolar é de fundamental importância, é preciso salientar que não se trata de ficar de um lado ou de outro numa quebra de braços, mas de efetivar o compromisso de promover a cidadania, exercício do qual profissionais da educação não podem esquivar-se, pois seus posicionamentos favoráveis ou contrários às estigmatizações soam como verdades no ambiente escolar, a liderança e o que podemos chamar de discurso de autoridade podem trazer reflexões sobre as abjeções ou mesmo colaborar com estas, reforçando estereótipos e estigmatizações.

Que imagem de si criam alunas e alunos que passam pelo processo de estigmatização no contexto escolar? Como se percebem a partir dos significados abjetos que lhes são impostos? Que história teria que ser construída para que todos e todas integrantes da cultura escolar se percebam como parte disso? Para

compreender o que a História tem a ver com isso, parte-se do pressuposto dos estudos culturais de que o conhecimento é resultado de um processo de criação e interpretação social. Esta concepção do conhecimento está intimamente relacionada à forma com que se legitimam determinadas condutas e se reprimem outras. Para Tomaz Tadeu da Silva a ideia de construção cultural:

tem funcionado como conceito unificador dos Estudos Culturais. (...) A análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: a sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. (2007, p. 134)

Percebe-se que a desconstrução das normas de gêneros e sexualidades deve partir do conhecimento do próprio processo de naturalização, que fundamenta as regulações das condutas sociais. Atendendo à necessidade de se perceber onde e como se inauguraram os discursos que nos chegam de maneira preponderante a respeito da sexualidade, Foucault, foi buscar seus começos na Antiguidade Clássica, em *História da sexualidade: uso dos prazeres*, salienta que “a Igreja e a pastoral cristã fizeram valer o princípio de uma moral cujos preceitos eram constitutivos e cujo alcance era universal”. (2014, p. 28). O que não significa dizer que estes preceitos estavam sistematicamente organizados:

No pensamento antigo, as exigências de austeridade não eram organizadas numa moral unificada, coerente, autoritária e imposta a todos de uma mesma maneira; elas eram antes de mais nada, um suplemento, como um ‘luxo’ em relação à moral aceita corretamente; além disso, elas se apresentavam em “focos dispersos”: e estes tinham origem em diferentes movimentos filosóficos ou religiosos: e encontravam seu meio de desenvolvimento em múltiplos grupos; e propunham mais que impunham, estilos de moderação ou de rigor, cada qual com a sua fisionomia particular. (2014, p. 28).

Percebe-se que a princípio na cultura grega a temperança estaria mais relacionada à quantidade e à intensidade das relações sexuais e menos com quem estas relações seriam praticadas:

O que constitui a intemperança é o excesso nesse campo, “é algo reprovável”. Parece, assim, que a primeira linha de divisão que terá sido marcada, no campo do comportamento sexual, pela apreciação moral, não foi traçada a partir da natureza do ato, com suas variantes possíveis, mas a partir da atividade e de suas gradações quantitativas. (2014, p. 56)

Em *A Ordem Dos Discursos*, Foucault nos apresenta possibilidades para entendermos como os discursos sobre as sexualidades se mantêm até hoje, de modo geral, no singular heterossexual, no processo educativo escolar. Para o autor há uma interdição que limita o que se pode dizer. O tabu do objeto estaria dentro de uma grade formada também pelo ritual da circunstância e do direito privilegiado de quem fala. (1970, p.9). Entendendo-se que há um claro tabu quanto às sexualidades, as circunstâncias dependem do contexto escolar, que é entendido aqui como um ambiente heteronormativo, e percebendo o privilégio de fala, nesse caso, do professor ou da professora, como cerceado por uma série de limitações morais que correspondem ao campo escolar, podemos visualizar uma perspectiva bastante limitada para que as discussões sobre os gêneros e as sexualidades não-heteronormativas façam parte dos conteúdos que efetivamente constituem a educação formal escolar.

Assim, torna-se necessário pensar em meios que possibilitem uma escola capaz de promover aulas, debates e projetos sobre a temática. Para a escola abraçar estas atividades torna-se imprescindível promover discussões internas sobre sua historicidade. Se a escola tem sido predominantemente heteronormativa, há uma História das estigmatizações no contexto escolar que precisa ser escrita, debatida e problematizada.

1.3 Representação, estudos culturais e currículo oculto: a heteronormatividade na escola.

Para Foucault, o sistema de educação escolar “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (1970, p.44). Chartier questiona a análise focada apenas no emissor, entendendo que a produção de sentido se dá na recepção e não na emissão dos discursos, propondo uma pluralidade dos modos de emprego e as diversidades da leitura (2002, p. 26). Assim, apresenta uma possibilidade de construir um conhecimento histórico capaz de fazer perceber a apropriação dos discursos não como passiva, mas inscrita nas práticas culturais que possibilitam múltiplas interpretações. É inegável que os discursos produzem identidades, mas não estamos, graças as dinâmicas das múltiplas leituras possíveis, passivos as imposições discursivas tradicionalmente predominantes, mas para uma ampliação destas possibilidades de leituras torna-se necessária uma ampliação dos espaços atualmente reservados as narrativas históricas sobre os gêneros e as sexualidades.

Tomaz Tadeu da Silva compreende que a cultura é um campo de produção de significados no qual: “diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (...) A cultura é entendida como um jogo de poder.” (2007, p. 133-134). Nessa perspectiva os estudos culturais passam a ser reivindicados como ferramenta de desnaturalização. Neste sentido o autor enfatiza que:

As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (2007, p.134).

Em seu artigo, *Produção social da identidade e da diferença*, Tomaz Tadeu da Silva chama atenção para o local a que as pedagogias oficiais destinam para as questões relacionadas à diferença, de forma periférica, na perspectiva do autor: “Mesmo que tratados de forma marginal, como “temas transversais”, estas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de

conhecimento.” (2014, p. 73). Desse modo torna-se injustificável qualquer argumento de que questões ligadas à diferença, como a heteronormatividade, não façam parte do currículo oficial. Ao mesmo tempo que a presença nos “temas transversais” é periférica, essa marginalização possibilita apresentar a todos e todas que fazem parte da cultura escolar estes temas, pois pelos Parâmetros Curriculares Nacionais os temas listados como transversais são de responsabilidade de todos e todas profissionais da educação que fazem parte da Educação Básica, o que possibilita dialogar com toda a escola sobre gênero e sexualidade e as práticas diárias relacionadas a estes conceitos no cotidiano escolar.

Questionar a heteronormatividade e consequências a ela relacionadas na cultura escolar e discutir sua historicidade encerra, em si, diversas dificuldades. Dentre resistências e questionamentos previstos para a deslegitimação da discussão no contexto escolar é possível visualizar que: numa perspectiva utilitarista há possibilidade de que o tema seja percebido como desnecessário pois dificilmente estaria presente em exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); que refletir sobre isso não seria função da escola, ou mesmo que esse não seria um tema pelo qual a escola teria que tomar alguma posição; como se o posicionamento frente a esse tipo específico de discriminação fosse meramente questão de escolha por parte de profissionais da educação. Numa perspectiva religiosa poderia ser dito que o tema é contrário a moral da ultimamente tão abstrata e ao mesmo tempo tão citada ficcional “família tradicional” ou mesmo como se ao se colocar em oposição à discriminação poderíamos estar cometendo algum pecado, estimulando alunos e alunas a homossexualidade entre outras possibilidades de argumentos que justifiquem as resistências.

Dependendo de suas referências, profissionais da educação podem se posicionar a favor, ou não, de uma possível abordagem sobre a heteronormatividade no contexto escolar. Nesse sentido uma possível solução às prováveis resistências, posto que não há mecanismos legais que tornem compulsória a introdução das diferenças de gênero e de sexualidade na escola, é apontada por Roger Raupp Rios no artigo, *Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação*, que é o direito a não-discriminação. A não-

discriminação como um direito humano, pode fundamentar um aparato legal a ser seguido pelas instituições de ensino na superação de qualquer discriminação. O artigo 5º de nossa Constituição Federal, em seu caput salienta que: “Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza(...)”, das mais diversas estigmatizações que existem na cultura escolar, sem dúvida as relacionadas à heteronormatividade são as menos debatidas de forma concreta e com embasamento teórico no contexto escolar, seja em aulas, seja nos encontros pedagógicos, seja nas reuniões por áreas do conhecimento.

A igualdade também pressupõe acesso a outras visões de mundo, outras representações, igualdade de espaços para o debate das temáticas relacionadas às diversas estigmatizações que ocorrem em seus espaços também devem ser assumidas pela escola. É importante salientar que esta igualdade prescrita na Lei, é uma igualdade formal, o fato desta estar presente no nosso ordenamento jurídico não implica em sua aplicabilidade, mas sim em um espaço aberto para disputas por uma igualdade real. Para Dermeval Saviani:

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. (2006, p. 64)

A defesa da igualdade preconizada pela democracia na escolarização na escolarização, permeia, além da cultura escolar, o currículo. Os temas relacionados às sexualidades e aos gêneros não heteronormativos são praticamente excluídos do currículo oficial, mas ao mesmo tempo estes temas fazem parte efetivamente do que é comumente denominado currículo oculto, que Tomaz Tadeu da Silva percebe como: “um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.”

(2000, *grifos do autor* p. 33). Para Circe Bittencourt o currículo oculto: “é constituído por ações que impõe normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo etc.” (2008, p. 104). Já Richard Miskolci o define como: “um processo não dito, não explicitado, não colocado nos textos, mas que está na própria estrutura do aprendizado, nas relações interpessoais, até na própria estrutura arquitetônica, que continua a ser normatizadora.” (2016, p.41). É pelo currículo oculto que se aprende e que se ensina, no cotidiano escolar a abjeção aos alunos e alunas percebidas fora da normalidade quanto aos seus gêneros e sexualidades.

Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault descreve a arquitetura da escola-edifício que seria uma ferramenta para garantir um bom adestramento. Curioso é percebermos que as configurações apontadas pelo autor continuam presentes, passados quase 200 anos da citação a qual Foucault faz referência, a disposição espacial dos banheiros escolares é muito semelhante da que hoje presenciamos nas escolas:

Haviam sido instaladas latrinas com meias-portas, para que o vigia para lá designado pudesse ver a cabeça e as pernas dos alunos, mas com separações laterais suficientemente elevadas “para os que lá estão não se possam ver”. (1987, p.145)

Desta feita o próprio espaço físico escolar pode hoje em dia, dada a permanência deste modelo de banheiro, ser utilizado por professores como referência para se pensar a própria arquitetura escolar como forma de problematizar a vigilância em relação as sexualidades. Mas é sabido que para profissionais da educação a tarefa que se apresenta pode ser de fato assustadora, por isso torna-se necessário oferecer-lhes ferramentas adequadas para que se sintam seguros e confiantes para abordar esta problemática. É preciso fazer com que estes profissionais percebam que o silêncio corrobora para a manutenção da escola como um lugar de reprodução dos papéis historicamente normatizados para os sexos e às sexualidades, contribuindo para a sua manutenção na sociedade envolvente.

Para Miskolci “há um vínculo moral com a alteridade do qual não se pode fugir, por pior que sejam as consequências para nós mesmos” (2016, p. 66). Desta feita, professores e professoras não podem se eximir de discutir a temática, muito menos ainda profissionais da história. Por meio desta disciplina e de seus referenciais teóricos torna-se possível desconstruir a naturalização das opressões por meio do conhecimento de suas construções históricas, fundamentais para a compreensão de que as identidades relacionadas aos gêneros e sexualidade são normatizadas. É possível também, através da história, problematizar-se como essa normatização é reforçada socialmente em práticas cotidianas ao mesmo tempo em que os questionamentos a ela relacionados se mantêm silenciados numa ordem discursiva que a escola não deve ignorar, posto que ao fazer isso silenciam-se as demandas de alunos e dos alunas que são estigmatizados no próprio ambiente escolar, como também das alunas e alunos que estigmatizam, pois ao mesmo tempo em que são “permitidas” estas estigmatizações não lhes são oferecidas efetivas possibilidades para de questionem suas práticas. Para Guacira Lopes numa educação heteronormativa a lógica binária sexo-gênero-desejo marginaliza as diferenças, ao mesmo tempo que precisa destas para reformar a norma:

Dentro dessa lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, estes sujeitos “marginalizados” continuam necessários, já que servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam. O limite do “pensável”, nos campos dos gêneros e da sexualidade, fica circunscrito, pois, aos contornos dessa sequência “normal”. (2015, p. 68-69)

O currículo oculto funciona também como um filtro aos conhecimentos desejados numa educação heteronormativa, a medida em que o processo de seleção do dito e do não dito não é explicitado, ao mesmo tempo em que naturaliza práticas que reforçam as posições binárias dos gêneros. Para Joan Scott, “o objetivo da nova pesquisa histórica é explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação

binária dos gêneros” (1990, p.21). Compreendendo o ensino e a pesquisa como indissociáveis, é imprescindível que o debate quanto aos papéis naturalizados para os gêneros e sexualidades não-heteronormativas cheguem ao currículo efetivo no contexto escolar e possibilite avançarmos quanto a uma consciência histórica que não perpetue estigmas e discriminações, dentro e fora do ambiente escolar.

1.4 Normatização e Estigmatização: a heteronormatividade na escola.

Desconstruir normatizações, é uma tarefa árdua, mas necessária, para que se caminhe no sentido de garantir efetivamente direitos a grupos historicamente discriminados, sem produzirmos discursos ilusórios de aceitação de diferenças e tolerâncias, que não atacam o real problema que é a construção de normatizações baseadas em pressupostos excludentes e hierarquizantes, construídos socialmente, que geram os processos de estereotipia.

Buscando compreender o processo de classificação e normalização das identidades, numa relação ampla de poder, Tomaz Tadeu da Silva salienta que:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (...) A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. (2000, p.83)

As identidades “normais” (mais uma invenção social), no sentido exposto por Silva, apresentam-se naturalizadas em muitos discursos que, dependendo de como são apresentados, orientam e mesmo condicionam as formas como as identidades são percebidas (rico-pobre, nacional-estrangeiro, homem-mulher, branco-negro, heterossexuais-homossexuais, teístas-ateus entre outros) podem ser representados nas complexidades de suas demandas históricas ou de formas valorativas, o que reforça processos de estereotipia.

Ecléa Bosi, em *Entre a opinião e o estereótipo*, afirma que o processo de estereotipia se apodera da nossa vida mental, fazendo com que sofremos de uma perda e de um empobrecimento que “nos faz capitular e enxergar através das mediações impostas”. (1992, p.112). Percebe-se que para a autora as referências que temos limitam nossa percepção. Nesse processo, “padrões preconcebidos interceptam as informações no trajeto rumo à consciência” (1992, p.113). A vontade de pertencer a determinado grupo majoritário não seria o único elemento que explicaria o processo de estereotipia, que já vem sendo construído numa perspectiva de aprendizado contínuo das diferenças. A autora não percebe este processo como determinista, mesmo com a força de autoridade, “quando as condições o permitem, as impressões iniciais são corrigidas e tornam-se mais inteligíveis à luz de novas experiências”. (1992, p. 114). Essa visão otimista da autora se sustenta pela possibilidade de o conhecimento ampliar possibilidades de percepções críticas dos discursos apresentados; para isso é fundamental quebrar as barreiras que dificultam a compreensão da historicidade dos discursos predominantes sobre gênero e sexualidade. Sem uma percepção histórica de suas construções sociais, as diferenças de gênero e de sexualidade, tenderão a ser apresentadas de forma estereotipada.

Se todas as aprendizagens concebidas dentro de nossos grupos de referência, desde a infância, fossem recebidas sem questionamentos, por todos, estaríamos fadados a sempre repetir e reforçar as concepções que nos são apresentadas por nossos grupos de convivência mais íntimos. Em sua visão otimista, a autora afirma que: “tudo começa numa afinidade, numa simpatia do sujeito da percepção e da ação pelo seu objeto” (1992, p.118). Mas como tornar possível, de fato, essa afinidade? No geral tem-se poucas oportunidades de entrar em contato com outras referências e quando se tem, há toda uma construção preponderante que não raro, dificulta o diálogo necessário a suas desconstruções.

Para Circe Bittencourt, uma forma de trazer simpatia, ou melhor empatia, é através da narrativa histórica (2008). Entender as construções sociais dos estereótipos e percebê-los como parte de discursos compulsoriamente apresentados como

verdades absolutas, possibilita desconstruir as barreiras que estabelecem estereótipos em determinadas culturas.

Para perceber que a construção social das estereotípias em contraponto à naturalização com qual as diferenças de gênero e sexualidade, são, de modo geral, apresentadas e percebidas dentro do contexto escolar, é fundamental para entendermos que a estereotípias fundamenta a estigmatização que afeta diretamente as pessoas percebidas como não-heteronormativas dentro da cultura escolar e concomitantemente na sociedade englobante, nesse sentido, Miskolci indica que:

O ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas “normais”, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade quer (2016, p.18-19).

Guacira Lopes Louro afirma a existência de uma estrutura escolar que funciona na formação dos sujeitos, que reafirma a posição delegadas a estes pela sociedade:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (1997, p.64)

Esta normatização se impõe em conflito entre os indivíduos que apresentam as qualidades requisitadas pelos ditos “normais” com as diferenças de indivíduos e seus atributos, concebidos dentro de uma linguagem que em si é atribuída dentro de uma “ordem do discurso”, utilizando o termo estabelecido por Foucault, do que pode ser concebido como abjeto e o que estaria normatizado. Para Goffman:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo até, de uma espécie menos desejável(...), deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estagnada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande(...) nem todos os atributos

indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduos. (1988, p. 12-13)

Percebe-se nesta concepção de estigma que para tal categorização seria necessária uma percepção anterior, um estereótipo estaria preestabelecido como unificador do grupo que estabelece nas relações de poder dominantes quem seria estigmatizado. Goffman classifica os estigmas em três tipos, e dentre os classificados como das culpas de caráter individual, estaria o “homossexualismo”⁴. O autor chama atenção para o que todos os tipos de estigma teriam em comum, ressaltando que:

Em todos os exemplos de estigma, (...)encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. (1988, p. 14)

Embora compreenda a graduação do que torna um indivíduo diferente de outros, esta falta de valoração do estigma fica clara, pois o autor não indica diferença entre os efeitos dos diversos tipos de estigma e que muitos indivíduos podem ter diversas características estigmatizáveis. Os diversos tipos de estigma podem acumular-se, o que pode afetar ainda mais pessoas que possam ser percebidas como portadoras de diferentes características passíveis de estigmatização, o que, especificamente na escola, pode aumentar o leque de violências que sofrem pessoas que são percebidas fora das normalidades.

Outra observação importante a destacar é que, embora perceba níveis de visibilidade, estratégias de encobrimento, entre outras características, em nenhum momento Goffman contextualiza ou deixa clara uma percepção da construção social do estereótipo e conseqüentemente do estigma. Compreende-se que quando da edição de sua obra estas reflexões não eram comuns, mas sem elas estaríamos

⁴ Termo ainda hoje em disputa, na luta pela despatologização, por associar a homossexualidade a uma patologia, como já destacado, mas que infelizmente, até o presente momento, não podemos afirmar que esteja em desuso.

fadados simplesmente a uma adequação ou não às normatizações e estas seriam continuamente percebidas como dados absolutos e não passíveis de reformulações.

Bourdieu, em *Meditações Pascalinas*, faz a seguinte ressalva à obra de Goffman:

Não existe pior esbulho, pior privação, talvez, do que a dos derrotados na luta simbólica pelo reconhecimento, pelo acesso a um ser socialmente reconhecido, (...). Essa luta não se reduz a um combate goffmaniano para lograr uma representação favorável de si: ela é uma concorrência em torno de um poder que só pode ser obtido junto a outros concorrentes pelo mesmo poder, um poder sobre os outros que deriva sua existência dos outros, de seu olhar, de sua percepção e de sua apreciação (...), logo um poder sobre um desejo de poder e sobre o objeto desse desejo. (2001, p.295)

Entende-se que a luta pelo reconhecimento, inerente a crianças ou adolescentes numa escola é muito importante. Mas estariam estudantes utilizando do poder de definir e estigmatizar para permanecerem em uma posição de poder? Esse como todo poder é relacional, mas as crianças teriam consciência desse objetivo? É importante perceber que, pela visão de Bourdieu, estaríamos destinados a disputas por posições dominantes sobre as quais se definem os símbolos positivos a serem reconhecidos como legítimos e negativos a serem estigmatizados.

1.5 Habitus, campo, diferença e conflitos: a heteronormatividade na escola.

Percebe-se a compreensão da força da dominação em Bourdieu e sua relação com o estigma, mas para ilustrar melhor seu pessimismo em relação ao estigma é fundamental que seus conceitos de *habitus* e de *campo* sejam mencionados. Segundo o autor, *habitus* é “um conhecimento adquirido (...) um capital (...) indica a disposição incorporada, quase postural” (1989, p.61) e *campo*, teria como marca a “busca de uma finalidade específica, capaz de favorecer investimentos igualmente absolutos por parte de todos, e somente estes, que possuem as disposições requeridas” (2012, p.21). Seguindo este entendimento, o autor salienta que:

A lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico, ou melhor, um sentido do jogo, (...), que praticamente jamais é posto ou imposto de forma explícita. Pelo fato de operar de modo insensível, ou seja, gradual, progressiva e imperceptível, a conversão mais ou menos radical (conforme a distância) do *habitus* originário requerido pela entrada no jogo e consequente aquisição do *habitus* específico acaba passando despercebida quanto ao essencial. (2001, p.21)

Percebe-se neste argumento a demarcação de atributos específicos para cada campo, estes são requeridos e se apresentam às crianças em seus convívios escolares, requerendo a incorporação de um determinado *habitus* por estudantes no campo específico da escola. Estes conceitos são de fundamental importância para a compreensão das expectativas sobre os corpos e a desqualificação daqueles e daquelas que não se enquadram.

Agora, estas expectativas necessariamente serão substituídas por outras numa luta constante pelo controle de um poder simbólico dominante? Uma criança que sofre constantes violências no contexto escolar estaria necessariamente participando de uma luta pelo poder de determinar as referências para este campo? Essa unanimidade propalada por Bourdieu serviria para compreendermos a relação entre alunas e alunos que não se enquadram no contexto heteronormativo escolar? Eles se renderiam necessariamente a um *habitus* e passariam a viver submetidos a este no contexto escolar? Por certo, essa disputa não é encabeçada por eles, mas por pessoas adultas, muitas das quais têm total consciência da construção social a que são submetidas crianças e adolescentes. A disputa não se encerra numa comprovação de demandas, estigmatizações e violações de direitos, a luta vai muito além disso, posto que estes argumentos não silenciariam a normatização imposta, ela estabelece seu *habitus* nesse campo, que funciona como uma negação contínua de sua historicidade, tornando-se imprescindível dar visibilidade e voz a demanda para quebrar as barreiras desse campo.

A preocupação do autor está centrada num binarismo entre os que dominariam os referenciais simbólicos que possibilitariam estigmatizar seus diferentes, nesta

perspectiva os dominados estariam engajados numa luta para impor uma nova dominação que representaria uma inversão das posições binárias dominantes, que dentro dessa concepção limitada, objetivariam simplesmente mudar as posições entre dominados e dominadores. Sobre esse tipo de binarismo Guacira Lopes Louro, citando Jacques Derrida, enfatiza que:

Conforme Derrida, a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou um sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar, a posição do “outro”, o seu oposto subordinado. O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é sempre seu derivado, inferior. (2015, p.43)

A autora aponta ainda que essa lógica poderia ser abalada por um processo desconstrutivo: “desconstruir um discurso implicaria minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma.” (2015, p.43). Na escola é possível atuar para desmistificar as imposições binárias possibilitando uma melhor compreensão de como historicamente fomos ensinados a perceber e nos relacionar com as diferenças.

As diferentes demandas que chegam aos campos educacionais não podem ser simplesmente entendidas como silenciáveis ou não. Entende-se que a instituição escolar, desde a sua concepção, detém uma cultura própria e mesmo objetivos didáticos que cerceiam as vozes dos grupos historicamente estigmatizados. Mas este campo não se apresenta numa realidade monolítica, ele é permeado por concepções de identidades cada vez mais diversas que se relacionam e disputam seus pertencimentos. Resistências às estigmatizações geram conflitos, o que é evidente, precisamos perceber estes conflitos oportunidades para o debate, possibilitando a promoção de reflexões sobre o papel da escola e o que faz estas estigmatizações parecerem, para muitos, ainda como legítimas. Sem dúvida são oportunidades que se renovam a cada novo conflito e se perdem nas frequentes tentativas de silenciamento.

Rogério Diniz Junqueira parte para questionamentos objetivos com clara intenção de refletir sobre as práticas docentes e sobre a função da escola em relação as diferenças de gênero e sexualidade:

Precisaríamos nos interrogar sobre como, quando e em que medida esses valores e preconceitos encontram guarida e são consolidados no espaço e na cultura escolar e pelo saber-poder escolar, isto é, na escola como instituição e, por conseguinte, no inteiro sistema de ensino e nos seus currículos em ação. Ademais, o que significa que “os considerados gays não têm direitos na sala de aula”? Diante de tal assertiva, cabe perguntar o que os/as professores/as consideram ser o seu dever docente? E as pessoas responsáveis pela gestão? E as demais autoridades? Por que não se proporcionam atividades de formação e não se fomenta a mobilização social? (2009 b, p. 219)

A esses questionamentos podemos somar: Que critérios seriam utilizados para definir que atividades de formação seriam realmente importantes? A escola tem consciência histórica das construções sociais e dos papéis sociais normatizados para os sexos? A questão da multiplicidade de identidades, principalmente a compreensão de que as identidades não são fixas, mas livres para serem reelaboradas, é de fundamental importância para que se perceba a luta das minorias para o reconhecimento de suas identidades fora da heteronormatividade.

É necessário que se discuta o caráter discursivo da imposição das identidades e que a ausência de debates sobre a temática das diferenças sexuais e de gênero é uma imposição. Pode-se afirmar que o silenciamento é uma estratégia discursiva e essa ausência reforça o ambiente de estigmatização a que são submetidos muitos alunos e alunas que não apresentam as *performances* esperadas para os seus gêneros e as sexualidades fora do padrão normativo esperado. Pouco acrescenta que o corpo discente esteja em sala de aula e que docentes percebam que discentes têm direito ao espaço escolar, se alunos e alunas não se percebam representados no currículo, e se forem, isto aconteça numa perspectiva que mantenha inquestionáveis as normatizações, quanto aos gêneros e sexualidades, no currículo e no próprio contexto escolar.

Tomaz Tadeu da Silva, entendendo que a questão da identidade e da diferença é um problema, além de social, pedagógico e curricular aponta tipos de estratégias pedagógicas possíveis: A primeira seria a liberal, que consistiria em estimular e cultivar bons sentimentos e boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural, baseada no respeito e na tolerância, que no geral mantém as identidades hegemônicas e

subalternas inalteradas; A segunda seria a terapêutica, que consistiria em tratar a rejeição da diferença como um distúrbio psicológico, percebendo o tratamento preconceituoso e discriminatório como um desvio de conduta, a solução seria promover uma conscientização para que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes. A terceira seria uma mistura das duas primeiras, que apresentaria as estudantes e aos estudantes uma visão superficial e distante das diferenças culturais que: “Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção de identidades e da diferença culturais, essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade.” (2014, p.99)

A partir da crítica a estas abordagens, Silva propõe uma outra possibilidade que levasse em conta as contribuições da teoria cultural recente:

Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente na criação da identidade e de sua fixação? (2014, p.99)

Estes questionamentos são de fundamental importância para desconstruir a rigidez com a qual as identidades e diferenças são representadas. Temos consciência enquanto professores de história da construção social das identidades? De como atuamos na manutenção das identidades historicamente impostas como “naturais”, posto que, de modo geral, não as questionamos? Qual é a participação da instituição escolar no processo de des-historicização das identidades, especificamente de gênero e sexuais? Professores de história não detém o currículo, este é prefixado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que se apresenta em disputa e orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que delimitam competências e habilidades a serem desempenhadas por docentes mas, por outro lado, temos possibilidades reais de abordarmos os temas relacionados a identidades de gênero e sexuais nos “temas transversais”, para tal é importante perceber a identidade e a diferença em suas construções sociais.

1.6 Exclusão, educadores e memória: Heteronormatividade na escolar.

Não há como saber quantos estudantes todos os anos deixam as escolas por sofrerem os mais diversos tipos de violência no contexto escolar. A falta de uma pesquisa a esse respeito pode esconder formalmente o problema, contudo são comuns as evasões de discentes percebidos fora da heteronormatividade, pessoas que não foram oficialmente expulsas, mas que ao serem expostas aos mais diversos tipos de violências sucumbiram.

Percebe-se que para Goffman, as relações entre pessoas potencialmente estigmatizáveis e “normais” são de fato apresentadas na escola, pois, para o autor, antes disso estas estariam protegidos dentro de um círculo doméstico:

Frequentemente se assinala o ingresso na escola pública como a ocasião para a aprendizagem do estigma, experiência que às vezes se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas, ostracismos e brigas. (1988, p. 42)

É importante salientar que este processo afeta todos e todas no contexto escolar a medida em que tanto quem estariam numa posição dominante quanto aqueles e aquelas que se encontrariam numa posição inferiorizada, consolidam uma pedagogia da discriminatória. As diferenças são continuamente expostas sem os devidos questionamentos quanto às suas historicidades, sendo apresentadas e reforçadas de forma “naturalizada”, como verdades para qualquer pessoa que faça parte do contexto escolar, que de modo geral tende a reproduzi-las. Segundo Silva:

A definição do que é considerado natural depende do que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. (...), a diferença é parte ativa da formação da identidade. (2000a, p. 84)

Por este prisma estaríamos constantemente vivenciando disputas nas quais os posicionamentos em relação a estas tensões dependeriam de uma identificação

peçoal, mas antes de tudo social, com o grupo dominante ou dominado, nesse contexto fica clara a preocupação de muitos educadores e educadoras em abordar temas relacionados a heteronormatividade e serem repreendidas, ou mesmo estigmatizadas, por questionarem a dominação imposta. Daniel Borrilho, entende que em sociedades fortemente marcadas pela dominação masculina, a homofobia promove uma espécie de “vigilância de gênero”, pois a virilidade deve se estruturar não somente em função da negação do feminino, mas também na rejeição à homossexualidade, para o autor:

A homofobia é a estigmatização, por repulsa ou violência, das relações sensíveis entre homens, particularmente quando esses homens são apontados como homossexuais ou se afirmam como tais. É, igualmente, a estigmatização ou negação das relações entre mulheres que não correspondem a uma definição tradicional de feminilidade. (2009, p. 22)

Esta definição de Borrilho pode ser percebida como estigmatização apenas da homossexualidade masculina, ou englobando a homossexualidade feminina no mesmo conceito, que separadamente pode ser definida como lesbofobia, assim como a estigmatização relacionada a transexuais pode ser classificada como transfobia, dentre outras. Por isso podemos, sem correr o risco de cair em uma generalização, dadas as particularidades de cada identidade, utilizar o termo LGBTIfobia, para estas estigmatizações. O importante é que as próprias pessoas estigmatizadas identifiquem o tipo de estigmatização a que foram submetidas, pois estas dependem de como cada pessoa reivindica e percebe sua identidade.

A dominação masculina por outro lado, como afirma Bourdieu, torna o privilégio masculino “uma cilada que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância a sua virilidade” (2015, p. 64), podemos dizer que uma das formas de demonstrar essa virilidade é através da repulsa a diferença sexual, numa classificação em que os homens enquadrados no ideal heteronormativo, acabam sendo impelidos a reforçar sua posição dominante pela repulsa a diferença, o que torna ambientes heteronormativos, como as escolas, locais privilegiados para a estigmatização das diferenças de gênero e sexualidade.

Neste sentido, Richard Miskolci salienta que:

É compreensível que educadoras e educadores se vejam diante de uma demanda assustadora. Afinal, porque lhes cabe trazer a experiência desse Outro também tem ecos neles. Não é nada fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz do Outro motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir espaço, deixá-lo falar (2016, p.66)

Como os próprios educadores e educadoras também acabam por temer a estigmatização, assim como a possibilidade de alunas e alunos não estigmatizados resistirem a este processo de torna-se limitada, uma vez que o medo de uma violência se dirija a quem a questione é constante no ambiente escolar (bem como na sociedade como um todo). A falta de uma norma jurídica que torne compulsório o ensino da diferença de gênero e sexualidade, como ocorreu com o ensino dos temas relacionados às identidades afrodescendentes e indígenas, respectivamente com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que são resultados de muitos anos de luta pela visibilidade de suas especificidades, é importante que seja salientado, os movimentos LGBTI se empenhando nessa luta, mas as resistências em relação as suas demandas não encontraram o mesmo amparo legal, o que torna a luta por sua visibilidade ainda mais árdua e necessária.

A ausência de temáticas relacionadas à diferença sexual nos currículos, à exceção dos temas transversais, que acabam não sendo incluídas de forma objetiva nos livros didáticos de história e, quando incluídas, estas temáticas tendem a ser meramente citadas, o que acontece geralmente nos conteúdos relacionados a Grécia Antiga, ou numa lista exemplificativa entre as vítimas do holocausto, entre outros possíveis exemplos que aparecem como apêndices e curiosidades exóticas. A heteronormatividade permanece nos livros didáticos de história (como também nos das demais disciplinas escolares), estabelecendo uma regra silenciosa que limita o dito sobre as sexualidades.

Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". (...) A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 1997, p.67-68)

A escola pelo silêncio que é uma forma de negação das diferenças de gêneros e de sexualidades, acaba por reforçar os estigmas. Para Michael Pollack, “um passado que permanece mudo é muitas vezes menos o produto do esquecimento do que de um trabalho de gestão da memória segundo as possibilidades de comunicação.” (1989, p.13). Que memória temos dos indivíduos estigmatizados nos contextos escolares? Essa memória é percebida como uma memória relevante? Acreditamos estar diante de uma oportunidade de reconhecimento dessas memórias, momento em que elas podem ser ouvidas e de que, a partir delas, se possa refletir e pensar ações efetivas que oportunizem o reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade no contexto escolar.

A luta por espaços mais amplos de convivência e reconhecimento das identidades também passa pela memória, por referências no tempo que colaborem com as demandas por dignidade e reconhecimento no ambiente escolar. Ambiente em que esta luta se torna imperativa, posto que na escola podem-se realizar questionamento das normatizações de gênero e sexualidade que funcionem como exercícios para a vida prática, questionamentos que podem ser levados a outros espaços de convivência o reconhecimento de suas demandas e a construção histórica da abjeção a que são submetidos aqueles e aquelas que não se enquadram nas expectativas da heteronormatividade.

Bourdieu afirma que um dos fatores que fez com que a dominação masculina não mais se imponha como indiscutível, está o aumento do acesso das mulheres à instrução escolar e, correlativamente, à independência econômica e a transformação das estruturas familiares (2015, p.107). Não seria um erro dizer que as questões relacionadas a dominação masculina em relação às mulheres não são atendidas de forma adequada no ensino escolar, mas mesmo com as dificuldades estas vêm alcançando grandes avanços em áreas que antes eram praticamente exclusivas do masculino, por meio do acesso ao ensino escolar e pelo acúmulo de esforços para romper com as barreiras impostas ao feminino. Por sua vez, não vemos este avanço na escolarização de pessoas não heteronormativas, principalmente daqueles e daquelas que detêm, de forma mais evidente, os sinais estigmatizáveis na cultura heteronormatividade.

Nesse sentido as crianças são confrontadas por várias predisposições dentro da família, da instituição religiosa, da escola entre outras nas quais vão sendo socializadas em contextos mais amplos. A escola apresenta uma cultura própria com costumes que muitas vezes diferem dos que eram vividos pelos discentes nos seus outros ambientes de convívio, o que causa muitos conflitos e coações que vão forçando os indivíduos taxados como diferentes, nesse caso para pior, a se adaptarem às normatizações, incorporando comportamentos e atitudes que os colocam em uma posição de subordinação a uma ordem heteronormativa no contexto escolar. Quando não adaptados a essa ordem acabam por sofrer vários tipos de agressões.

A força dos discursos, o ambiente heteronormativo e a falta de referências que possibilitem o conhecimento da construção social dos gêneros e das sexualidades deixam tanto “normais” quanto estigmatizáveis sem referências para entenderem o processo de abjeção do qual fazem parte e podem tomar essa referência como algo impossível de ser reelaborado. Podemos dizer que esse ambiente estabelece a normalidade da dominação, essa dominação é baseada numa força muitas vezes despercebida como tal, para Bourdieu:

A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente e como por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com apoio de predisposições colocadas como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. (2015, p.50)

Mesmo indivíduos que tiveram experiências positivas, no sentido de perceberem como negativas diversas estereotipias, podem se render à força da dominação simbólica e, pelo poder de aglutinação que esta exerce, pessoas que são estigmatizadas podem estigmatizar, na medida que os sinais da estigmatização do outro indivíduo sejam mais evidentes.

1.7 Heteronormatividade na escola: entre práticas e representações.

Para Foucault todo conhecimento possui uma arqueologia, estes conhecimentos estão ligados e são produzidos a partir de uma visão geral, de um contexto. Desta forma, muito do que nos é apresentado como cientificamente comprovado, ou como uma verdade científica, está também permeado por um sistema de valores. O autor entende que uma bem-sucedida arqueologia dos saberes sobre a sexualidade

Mostraria como as proibições, as exclusões, os limites, as valorizações, as liberdades, as transgressões da sexualidade, todas as suas manifestações, verbais ou não, estão ligadas a uma prática discursiva determinada. Ela faria aparecer, não certamente como verdade última da sexualidade, mas como uma das dimensões segundo as quais pode ser descrita, uma certa "maneira de falar"; e essa maneira de falar mostraria como ela está inserida, não em discursos científicos, mas em um sistema de proibições e de valores. (2008, p.216)

Segundo Foucault, em *A Ordem do Discurso*, estaríamos muito longe de constituir um discurso unitário sobre a sexualidade e talvez nunca cheguemos a isso, graças “as diferenças entre os discursos literários, religiosos ou éticos, biológicos e médicos, jurídicos igualmente nos quais se acha nomeada, descrita, metaforizada,

explicada, julgada.” (1999, p.67). Embora não haja uma unidade entre os discursos é fundamental perceber que, embora até mesmo conflitantes, estes discursos são construções sociais.

A sexualidade, tal como a entendemos, “é efetivamente uma invenção histórica” (2015, p.123). Com esta afirmação Bourdieu busca explicitar o processo pelo qual, numa ordem de dominação masculina, a sexualidade normatizada foi naturalizada. Demarcar a construção social da sexualidade nos permite perceber o papel normativo dessas construções. A percepção da sexualidade como normatizada em diferentes épocas e sociedades é fundamental para compreendermos como os padrões impostos aos gêneros em nossa sociedade nos parecem íntimos, essa proximidade com o normatizado, que nos serve como referência é, também, uma construção.

As normatizações feitas a partir de valorações como aceitáveis ou não, como configurações próprias de tempos e lugares distintos, nos dão uma clara perspectiva da construção social e política da sexualidade, como parte de configurações próprias de determinados tempos e lugares, como afirma Chartier sobre as construções sociais,

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. (2002, p.27)

Para Roger Chartier as representações são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, como salienta o autor:

As percepções não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por eles menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (2002, p.17)

O autor destaca ainda que existe uma disputa de representações, inserida na longa duração, na qual grupos dominantes mantém o monopólio da violência, onde o que está em jogo é a hierarquização da própria estrutura social. Grupos dominantes apresentam signos que fazem tornar verdade uma dada representação:

Assim deturpada, a representação transforma-se em máquina do fabrico de respeito e submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, que é necessário onde quer que falte o possível recurso da violência imediata. (2002,p.22)

As representações significam as formas como pessoas de grupos sociais específicos pensam a realidade e expressam suas práticas sociais. Para Chartier, a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos, as suas práticas visam reconhecer uma identidade social, o que significa simbolicamente um estatuto e uma posição social. Desta feita, compreende-se aqui que a heteronormatividade orienta as representações que de maneira predominante chegam a escola e orientam as estigmatizações que ocorrem com alunos que não se enquadram no esperado para os seus sexos de nascimento. As estigmatizações, nessa perspectiva, são práticas relacionadas a representações heteronormativas.

É inegável que haja uma disputa de representações, mas esta luta, contra a menina ou o menino que não apresenta a *performance* esperada, é uma imposição do que propriamente uma luta, pois crianças e adolescentes que sofrem com cobranças heteronormativas não possuem, de modo geral, ferramentas discursivas em que estas se fundamentem, fazendo com que estes e estas as percebam como lutas contra suas identidades, não tendo elementos para contestar efetivamente a norma, a luta passa a ser por sobrevivência, nesse contexto as referências externas à escola, que lhes são apresentadas pelos meios de comunicação de massa, ganharam uma importância fundamental e suas representatividades nestes espaços são constantemente combatidas pelos defensores das normatizações. Deborah Britzman percebe o isolamento discursivo provocado pela falta de referências para estes jovens e a importância da mídia nesse processo:

O isolamento discursivo dos jovens gays e das jovens lésbicas, em locais como escolas, comunidades, grupos de colegas e famílias e em espaços como o currículo escolar oficial e o Estado, adquire um sentido diferente quando se considera a presença agora visível de ativistas gays e lésbicas na mídia. Afinal, as lutas de gays e lésbicas são lutas em torno de representação e de poder cultural. (1996, p. 84)

A luta de fato se dá no campo de disputa pelos locais de fala, pelo controle do discurso. O discente que é obrigado a frequentar a escola e se percebe num ambiente hostil, de modo geral, não se percebe numa disputa de representações, mas sim numa luta para não sofrer abusos, na qual a falta de referenciais o força a se adaptar, graças a força de um poder simbólico, a um *habitus* heterossexual, pois do contrário o mantém em constante abjeção ou o expulsa de seu local de controle, relegando a falta de escolarização, um capital cultural, que a própria escola direciona para aquelas e aqueles que apresentam as características consideradas mais adequadas. Mas como salienta Chartier, não há prática sem representação (1991, p.177). Ao diferenciar práticas de representações e destacar a dependência das práticas em relação as representações que as amparam; Chartier oferece não só uma chave explicativa para as práticas de estigmatizações, como, ao mesmo tempo, nos possibilitar pensar em outras representações para práticas não-discriminatórias.

Em relação à identidade sexual, como vimos, as representações orientam nossas percepções das identidades e suas construções, e como propõe Rüsen, a consciência histórica sobre a sexualidade estaria na forma tradicional, assim a forma como se percebe a identidade sexual é, de modo geral, a tradicional, ou seja, anterior à escolarização na constituição de sentido histórico. A escola, encarna a função de manter a identidade sexual na constituição mais primitiva de sentido, na escala proposta pelo autor, ofuscando sua historicidade por meio da imposição de discursos que limitam discussões sobre as sexualidades no contexto escolar. Para quebrar este silenciamento torna-se necessário promover outras representações.

Como não há prática sem representação, essa luta se dá pelas representações e aqui há uma possibilidade de construção de uma outra representação histórica que possibilite práticas outras no contexto escolar. É importante destacar a tensão entre

as representações e suas apropriações; ressignificamos o que nos é apresentado, para Chartier as práticas discursivas não se encerram em si, havendo possibilidades diversas de apropriação:

Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar-, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação. (1990, p.27-28)

Sem se ater ao de que o sentido dos discursos está na recepção, torna-se difícil pensar na existência das inúmeras subjetividades que orientam, mas não determinam, as percepções dos sujeitos históricos. Não somos passivos às representações que nos são impostas, ressignificamos e temos nas memórias daqueles e daquelas que passaram por processos de estigmatizações heteronormativas nos contextos escolares possibilidades de perceber, não só discursos heteronormativos e estigmatizações, mas também como reagiram e que táticas utilizaram para isso.

Stuart Hall também contesta Foucault ao afirmar que para este: o sujeito é produzido “como um efeito” do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria (2014, *grifos do autor*, p. 120). A nulidade do sujeito histórico apagaria qualquer possibilidade de reflexão para além da reprodução discursivas. Os discursos nos atingem, mas como nos atemos a eles depende de como são percebidos e recebidos, para que possamos de fato estabelecer relações dialógicas com o conhecimento histórico é preciso analisar as construções históricas dos discursos no tempo, como propôs o próprio Foucault em *História da Sexualidade* (1988), mas é fundamental que pensemos que os discursos devem ser apresentados como representações e que encontram diferentes possibilidades de interpretação.

Mas que representações, pelo menos de modo formal, chegavam a escola sobre aqueles e aquelas percebidos fora da heteronormatividade? Antes da popularização da internet no Brasil, as pesquisas escolares, além dos livros didáticos,

contavam com as enciclopédias, verdadeiros manuais que abarcavam as mais diversas áreas do conhecimento e forneciam fontes que fizeram parte da vida acadêmica de várias gerações. Ainda hoje é possível encontrá-las nas escolas das redes públicas de ensino do país, e mesmo em escolas particulares. Neste sentido nos finais dos anos de 1980, que representações sobre gênero e sexualidades não heteronormativas estas enciclopédias apresentavam? Entre estas fontes uma se destaca pela sua especificidade, a chamada *Enciclopédia Pedagógica da Educação Sexual: A Sexologia Sem Preconceitos*,⁵ que nos traz entre uma série de ilustrações e conceitos apresentados como um conhecimento científico, portanto, “verdadeiro”, o seguinte conceito sobre a homossexualidade:

Quando o impulso sexual; dirigido para pessoas do mesmo sexo, estamos na presença de uma **aberração** conhecida de várias maneiras, como “inversão sexual”, “instinto sexual invertido”, “uranismo”, ou mais geralmente “homossexualidade”, por oposição à sexualidade normal. “Homossexualidade” é o melhor termo geral para todas as formas de **anomalia**, para distingui-la da heterossexualidade normal, enquanto “inversão sexual” fica reservado mais adequadamente para formas aparentemente **congenitas** e fixadas. (BOLSANELLO, *grifo nosso*, 1988, p. 87)

O binarismo homossexualidade e heterossexualidade aparece de forma marcante nesta representação, definir como aberração e anomalia a homossexualidade, denota o lugar ao qual essa objetivava destinar aqueles e aquelas percebidos fora da norma. O uso do termo congênitas, denota a forma patológica com o qual o conceito era apresentado. É importante destacar que só em 1990 a homossexualidade deixou de ser classificada como uma doença pela Organização Mundial de Saúde, mas o apego a abjeção e a patologização permanecem na cultura escolar, em relação aqueles e aquelas que não se identificam com os gêneros esperadas para seus sexos de nascimento e em relação aos que estabelecem

⁵ Um exemplar desta obra é facilmente encontrado nas bibliotecas escolares do Brasil, o exemplar citado trata-se de sua vigésima segunda edição. A resistência da cultura escolar pode ser percebida também no apego das escolas a estas fontes, que embora sejam facilmente questionáveis fazem parte dos patrimônios das escolas e nelas são conservadas. Para um professor de história atento estes materiais serviriam para promover reflexões sobre seus muitos conceitos, o que para uma pessoa desavisada, mesmo com as melhores intenções do mundo, deveriam ser recolhidas ou incineradas, para nós são fontes primordiais para se pensar gênero e sexualidade no tempo.

relacionamentos afetivos fora da norma, que enfrentam as maiores barreiras na cultura heteronormativa escolar.

Não há como sabermos se especificamente esta representação sobre a homossexualidade foi tema de alguma pesquisa escolar, se foi debatida em sala de aula ou que recepções teriam este conceito em 1988 na cultura escolar no Amapá. Maura Leal da Silva, em sua tese de doutorado, "*O TERRITÓRIO IMAGINADO: Amapá, de Território a autonomia política (1943-1988)*", destaca o caráter provinciano da capital amapaense neste período:

Macapá ainda conservava, em fins dos anos 1980, um misto de modernidade e tradição, de progresso e atraso, que em muitos aspectos lembrava a cidade de antes da implantação do Território, e que a aproximava da cultura interiorana amante do rio, (...). Ao mesmo tempo em que o acelerado crescimento demográfico forçava modificações em seu traçado urbano, de forma desordenada e sem um planejamento adequado, que agravavam os problemas sociais e econômicos já existentes, também coexistiam na desordem urbana características de uma sociedade provinciana, aonde as relações de vizinhanças ainda predominavam, mesmo que com referenciais modernos, como o da televisão, inaugurada em 1974, e que levou muitos vizinhos a se reunirem em torno dela. (SILVA, 2017, p.295)

Por certo, a representação da homossexualidade apontada por Bolsanello, na Macapá de 1988, tendia a ser lida como uma verdade, e assim sendo, este conceito possivelmente demarcaria uma posição simbolicamente abjeta e orientaria práticas discriminatórias. Ao analisar a história da leitura no artigo: *Do livro à leitura*, Roger Chartier destaca as dificuldades de se chegar as apropriações das leituras dos textos, embora este trate especificamente neste artigo das possíveis apropriações das leituras entre os séculos XV e XVIII, pela raridade das fontes, no nosso caso a inexistência destas, para o autor: é necessário, portanto, esclarecê-los por outro enfoque, que retorna ao próprio objeto impresso, pois traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção (2011, p.96). Obviamente a representação citada sobre a homossexualidade não é neutra, ela está inserida no seu tempo e no contexto que se buscava impor sem nenhum espaço para contestações de forma oficial as representações sobre sexualidades desejadas e abjetas, nas escolas materiais como este possivelmente eram apresentados como verdades inquestionáveis.

É importante destacar que esta obra foi reeditada por muitos anos chegando em 1988 a sua 22ª edição, sem muitas alterações em seus textos. Para se ter uma breve noção, a Lei 6.515/77, conhecida como a Lei do divórcio, foi aprovada no Brasil em 1977 e este livro, nesta edição de 1988, ainda adotava o conceito de desquite. Nessas reedições conceitos permaneceram estáticos ao longo de muitos anos, o que denota a fixidez com que temas relacionados aos gêneros e sexualidades eram pensados para a educação escolar.

Os possíveis leitores teriam em 1988 a possibilidade de perceber este texto com outra apropriação além da apresentada pelos seus idealizadores? Possivelmente sim, a leitura nunca é passiva, as recepções não são iguais e mudam com o tempo, mas que elementos teóricos teriam seus possíveis leitores para refutar estes discursos em 1988? Embora Foucault tenha escrito *História da Sexualidade* em 1971 e muita gente, como já salientado, tenha produzido nas mais diversas áreas outras representações sobre a temática, diversos filtros e seleções dificultavam, como ainda hoje, a efetivação de propostas pedagógicas que questionem a heteronormatividade e suas consequências nas escolas.

Por certo, no campo teórico, seriam limitadas as possibilidades de contestação desta imposição, mas havia e há resistências, as orientações impostas em nenhuma cultura são seguidas de forma absoluta e inquestionável. Estas resistências precisam vir à luz, assim como é necessário descortinar os mecanismos de vigilância e punição que a cultura escolar apresentava, ou apresenta, àqueles e àquelas percebidos fora da heteronormatividade. Por certo a sociedade disciplinar caracterizada por Foucault encontra na cultura escolar heteronormativa um pilar de sustentação, mas nenhuma cultura é estática e é nisso que se apoia este trabalho, uma busca por uma história que transforme, uma história que problematize, uma história que busque promover uma outra educação.

Para isso é necessário promover meios para que a escola reflita sobre sua participação histórica nesse processo e que reconheça as diferenças existente dentro dos seus portões para que possa fazer destas diferenças oportunidades de aprendizado e, principalmente, que se questionem as representações que a instituição historicamente tem afirmado sobre as diferenças de gênero e de sexualidade.

1.8 A inevitável opção pela diferença.

É bastante comum em publicações sobre o ensino de História o reconhecimento da diversidade, há uma série de pesquisadores e pesquisadoras com trabalhos importantíssimos que tratam da questão e suas contribuições são sem dúvida bastante relevantes. Contudo, a perspectiva da diversidade, quase sempre vem associada à ideia de tolerância, que vem se mostrando insatisfatória para aqueles e aquelas que precisam ter reconhecidas as suas demandas. Como exemplo, do que se espera na perspectiva da diversidade vejamos como ela é apresentada por Selva Guimarães Fonseca:

Cultivar uma postura reflexiva em relação aos saberes evita que cultivemos atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas produzidos e acumulados historicamente. Favorece a compreensão da historicidade dos conceitos, dos saberes e das práticas. (FONSECA, p.151, 2007)

Até pouquíssimo tempo a diversidade vinha sendo apresentada, como uma possibilidade real de promover reflexões sobre o conhecimento histórico capazes de repensar representações discriminatórias, nesta perspectiva estes questionamentos possibilitariam uma harmonia que viria a dirimir os conflitos. Mas esta perspectiva acabava por não possibilitar uma efetiva desnaturalização das normatizações que orientam nossas percepções da diferença. Nesse sentido Tomaz Tadeu da Silva, no artigo: *A produção social da identidade e da diferença*, salienta que a diferença é também uma construção:

Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral a posição recomendada é de respeito e tolerância com a diversidade e a diferença. (SILVA, p.73, 2014)

É fundamental que percebamos que há um abismo entre tolerar e reconhecer a legitimidade das diferenças. A tolerância mantém a posição hierárquica de quem é percebido culturalmente como portador de uma condição que lhe possibilita tolerar, ao mesmo tempo que mantém a posição de inferioridade dos tolerados e toleradas, assim, deixa-se intocável a norma, ao mesmo tempo em que se mantém a ideia de adequação a esta. Numa cultura escolar heteronormativa quem estaria na posição de tolerar e quem estaria na posição de ser tolerado? Para Tomaz Tadeu:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, p.81, 2014)

Uma pedagogia de tolerância em relação a alunos e alunas percebidos fora da norma para seus gêneros e sexualidades, nesta perspectiva, acaba por não problematizar as construções históricas dos discursos que orientam as percepções dominantes. É por meio da linguagem que condiciona simbolicamente a diferença como constituinte de uma identidade abjeta, os significados abjetos a que são impostos aqueles e aquelas percebidos fora da norma, fundamentam e naturalizam estigmatizações, práticas discriminatórias e violentas no cotidiano escolar.

Assim, para que se compreenda a construção das diferenças é necessário contextualizar o processo contínuo e histórico de normalização das identidades em relação aos gêneros e sexualidade, que orientam percepção binárias que, silenciam e desqualificam as diferenças e identidades representadas pela própria norma em oposição. Os discursos e suas repetições buscam manter intocáveis as identidades normatizadas impondo abjeções àqueles e àquelas percebidos fora da norma. Nesse sentido a perspectiva da diversidade acaba por manter inalterada a norma. Neste sentido Richard Miskolci salienta que:

Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante se mantém intocada por esse Outro.

Na escola seria como se disséssemos: estaremos na mesma sala, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferiremos na de fulano. Além de ser impossível ocupar o mesmo espaço sem se relacionar e interferir, a retórica da diversidade parece manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros. (MISKOLCI, p. 50, 2016)

Não se trata de apagar as diferenças, mas sim de compreender como estas foram e nos são historicamente apresentadas. Não que pessoas diferentes não devam se respeitar, mas é preciso compreender a dignidade como um direito de todos e todas, pressuposto fundamental para a cidadania, que é um espaço contínuo de disputas por reconhecimento, para a qual é fundamental perceber como se construíram e se constroem historicamente representações que marginalizam as diferenças, para que a partir delas e das práticas a elas relacionadas possamos refletir e apresentar outras representações para outras práticas, na busca de uma sociedade mais justa e fraterna para todos e todas.

2. Salas de aula, entrevistas e Encontros Pedagógicos: A pesquisa vai a campo.

2.1 Pondo em prática a pesquisa.

Ao longo do primeiro capítulo deste trabalho procurei demonstrar como a heteronormatividade na cultura escolar é resultado de um processo histórico e gera problemas que afetam diretamente a forma como esta cultura reforça estereótipos de gênero e sexualidade que acabam por orientar as formas como, de modo geral, todos e todas percebem e são percebidos em relação aos binarismos de gênero e sexualidade dominantes, que afetam a totalidade das pessoas que participam da cultura escolar, pois mesmo quem se alinhe com esta orientação fica limitado em suas ações.

Comecei a trabalhar na rede estadual de ensino do Amapá, na educação básica, em 2006, quando fui admitido por concurso público para o cargo efetivo de professor de história lotado na cidade de Macapá e entre 2008 e 2009 concomitantemente trabalhei como docente num estabelecimento de ensino pertencente à iniciativa privada. Nestes anos tenho me deparado com a pouca importância dada as temáticas relacionadas ao gênero e à sexualidade no currículo de história e na cultura escolar, o que se torna ainda mais evidente quando se fala daqueles e daquelas que não demonstram alinhamento ao que seria esperado para os seus sexos de nascimento para os gêneros e sexualidades. Ao longo deste período me vi diante de diversas situações de estigmatizações sofridas por alunos e alunas nas quais, na medida do possível busquei, demonstrar que há toda uma construção social que nos leva a pensar como “naturais” os papéis destinados ao masculino e ao feminino em nossa sociedade e como isso repercute na escola. Esta pesquisa me possibilitou ampliar o conhecimento para promover práticas pedagógicas capazes de apresentar outras representações a esta realidade tão comum e ao mesmo tempo tão silenciada em nossa cultura escolar.

A opção de abordar o período de 1988 a 2018, veio da possibilidade de perceber as mudanças sobre o que se pensa em relação as pessoas não-

heteronormativas na cultura escolar do Amapá com a Constituição de 1988, por esta demarcar dispositivos legais para a promoção da cidadania e de uma educação escolar para todos e todas, ao mesmo tempo que determinava a estadualização do antigo Território Federal, que promoveu mudanças significativas no Amapá como um todo mas mais efetivamente na sub-região de Macapá (SMR) que segundo Amorim e Porto: “é composta pelos municípios de Macapá, Santana, Mazagão, Porto Grande, Ferreira Gomes, Serra do Navio, Itaubal do Piririm, Pedra Branca do Amaparí e Cutias do Araguaí” (AMORIM e PORTO, p.35). Para estes autores:

Com a transformação do Território Federal do Amapá em Estado, através da nova Constituição Federal (1988), geram-se novas dinâmicas no interior da SRM. No entanto, é a partir da década de 1990, que novos fluxos econômicos, sociais e demográficos, novos atores e novas redes se configuram no espaço da sub-região de Macapá. Dentre eles, cabe citar a fragmentação política do espaço amapaense, a criação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana – ALCMS, o retorno da economia mineira, além da expansão da infraestrutura energética e a novas relações fronteiriças entre o Amapá e a Guiana Francesa são fatores marcantes nesta nova configuração da SRM. (AMORIM e PORTO. 2017, p. 40)

Estas mudanças provocaram um crescimento significativo em relação a população do Amapá, que cresceu significativamente, mas este crescimento ficou concentrado na SMR, para Lima e Porto esta concentração populacional teve relação com a “deficiência dos projetos de desenvolvimento regional, onde há ausência de Reforma Agrária na Amazônia.” (LIMA e PORTO, 2008).

Ângela Maria dos Anjos Nascimento, em sua monografia de conclusão de especialização em história e historiografia da Amazônia, intitulada: *Migração e amapalidade*: histórias, identidades e representações de migrantes no Amapá, destaca:

A estadualização do Amapá demandou a criação do quadro de funcionários públicos estaduais, aumentando a oferta de empregos no setor da administração pública por meio da realização de vários concursos públicos em âmbito nacional, o que colaborou (...) para o crescimento demográfico. Com isso o desenho urbano de Macapá, modificou-se notoriamente, apareceram novos bairros e desordenadamente várias áreas de ressaca foram ocupadas. (NASCIMENTO, 2016, P. 11)

Parte significativa dos profissionais da educação que efetivamente atuam na Educação Básica do Amapá são oriundos de outros Estados do país, inclusive este pesquisador. Estes profissionais oriundos de outros Estados e os que tiveram sua formação profissional no Amapá tiveram acesso a discussões sobre gênero e sexualidade em suas formações? Se tiveram conseguiram desenvolver atividades didáticas sobre estas temáticas? Com o objetivo de abrir a “caixa preta” das relações que estabeleceram entre a cultura heteronormativa e alunos e alunas percebidos como fora da norma para seus gêneros e sexualidades no contexto escolar amapaense a metodologia escolhida foi a da História Oral, esta possibilita produzir uma documentação que quebrasse os silêncios impostos as demandas destes alunos no passado, e desnudaria possíveis estigmatizações promovidas por estereótipo de gênero que fazem com que muitos se sintam deslocados; incluídos, mas de forma subordinada e mesmo excluídos. Ismênia de Lima Martins, em seu artigo *História e ensino de história: memória e identidades sociais*, destaca que no Brasil a memória nacional e a identidade uniformizadora compuseram uma história oficial que até a metade do século XX não abria brecha para as disputas de memória e a afirmação da diferença. Para a autora:

A partir dos últimos anos do século passado, com as aceleradas transformações econômicas, sociais e políticas, esfacelou-se a unidade imposta, aflorou a diversidade e explicitaram-se as disputas e os conflitos. Os movimentos populares, na direção da cidadania, ganharam grande força neste período, quando os excluídos e as chamadas minorias adquiriram visibilidade e seus relatos e depoimentos, resgatados pela História Oral, tornaram-se fontes privilegiadas para a construção de novas histórias. (MARTINS, 2007, p.18)

A luta pela cidadania é contínua e compreender que a cidadania não é algo dado, mas sim alvo de disputas e contestações constantemente tencionadas é fundamental para entender os silenciamentos que foram impostos e perceber que essa luta nos trouxe ao momento histórico atual, que nos permite quebrar silêncios e explicitar, práticas e representações a que foram submetidos os “excluídos da história” no tempo, na tentativa de esmiuçar suas táticas, resistências e lutas pela visibilidade

que nos trouxeram e este momento e esta oportunidade de contestação. E como salientou Martins, a História Oral possibilitou construir essa história.

Neste sentido, torna-se fundamental deixar claro que o currículo, a cultura escolar, e sua historicidade em relação à heteronormatividade, também formam um campo de disputas. Para Jean-Claude Forquin, no que se refere à educação do tipo escolar, “a consciência de tudo que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita” (FORQUIN, p15, 1993). Clarisse Nunes salienta que, “a contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos é justamente afirmar que escolhas foram feitas e, diante delas, que futuros foram apagados” (NUNES, p.49, 2007). De modo geral, podemos afirmar que a escola compreende que faz escolhas e de que estas escolhas impactam no dia-a-dia de sua cultura, problematizar esta cultura demonstrando seus filtros em relação a conhecimentos academicamente reconhecidos, mas que só chegam as escolas em práticas isoladas, é fundamental para propor novas práticas e representações na própria cultura escolar. O que requer usar a força da cultura escolar a favor de todos, requer que a percebamos como um campo em disputa, mas que pode ser transformadora, a partir do reconhecimento não apenas das estigmatizações e ela relacionadas, mas também as resistências e as lutas daqueles e daquelas que viveram e lutaram por reconhecimento de suas identidades e especificidades em suas histórias escolares. Este trabalho se insere no contexto destas lutas.

2.2 Possibilidades e contingências: um relato de experiência.

Para efetivação de uma prática didática sobre uma temática tão silenciada no contexto escolar tive que conversar com a coordenação pedagógica da Escola Estadual José de Anchieta, meu local de trabalho, sobre a atividade que estava propondo, para me respaldar junto a coordenação e deixar ciente o corpo técnico sobre o trabalho que estava desenvolvendo, algo necessário, pois logo na idealização da proposta, com o conhecimento da realidade escolar, era possível prever que resistências poderiam vir de discentes, de seus responsáveis e mesmo de outros profissionais da escola. A tarefa logo na sua idealização já se mostrava árdua, mas é

preciso ter coragem para renovar o ensino de História, como salienta Paulo Miceli, no artigo: *Uma pedagogia da História?* segundo o autor:

qualquer esforço de renovação do ensino de História depende de uma prática corajosa. Sem querer produzir mandamentos ou regras de conduta recomendável, parece necessário ter coragem de jogar no lixo a comodidade emburrecedora de anotações amarelecidas, repetidas dia após dia, classe após classe. (...). É necessário ter coragem de superar e ignorar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências. É necessário ter coragem de lutar de todas as formas para que, na voz de seus profissionais, a História ganhe respeito e importância, mesmo quando isso pareça impossível. (2009, p. 51)

Assim, munido da motivação que a pesquisa vinha proporcionando parti para as atividades práticas sobre a temática da História da heteronormatividade no contexto escolar com as turmas dos oitavos anos, 801, 802 e 803 do turno da manhã e com as turmas dos sétimos anos 704, 705 e 706, todas do Ensino Fundamental. Entre abril e outubro de 2017, uma produção televisiva estava levantando questionamentos que chegaram a sala de aula e possibilitaram discutir gênero e sexualidade durante as aulas, a novela interage com a cultura escolar e possibilita questionamentos em seu cotidiano. Era a novela “A Força do Querer”, exibida pela Rede Globo de Televisão, que entre seus temas tratava da transição e readaptação de gênero do personagem Ivan. Na trama, este, antes Ivana, passou por várias estigmatizações, que chegavam às aulas através dos alunos, o que me fez acompanhar a trama para poder ponderar e esclarecer sobre possíveis estereótipos que esta poderia ou não estar reforçando. Assim, pude acompanhar os questionamentos e fazer breves comentários sobre o que se passava ao mesmo tempo que percebia de forma mais clara as inquietações que a novela vinha provocando. A novela acabou antecipando discussões nas turmas, que havia planejado ocorrerem entre setembro e outubro, e ajudou no não estranhamento sobre a temática por boa parte dos alunos e alunas, ao mesmo tempo que possibilitou diminuir o número aulas específicas para tratar da temática.

A opção da autora por delimitar os territórios dos gêneros e sexualidades abria espaço para pensar estas diferenças que, de modo geral ainda são percebidas como inseparáveis. Na trama, o personagem Ivan mesmo não se identificando com o gênero

esperado para o sexo feminino de seu nascimento, tinha sua sexualidade voltada para o masculino, tendo inclusive engravidado enquanto ainda se identificava como Ivana. Provavelmente a repercussão negativa da trama fez com que a autora optasse por fazer a personagem sofresse um aborto resultado de violência.

Durante a exibição da trama os caminhos e possibilidades do personagem eram acompanhados país a fora e meus alunos e alunas percebendo meu interesse, levavam seus questionamentos as nossas aulas: “professor, se ela gosta de homem porque quer ser um homem?”, “professor ela grávida será mãe ou pai da criança?” O questionamento mais recorrente era o da não adequação de Ivan como Ivana e a necessidade deste de afirmar a sua identidade masculina. O importante era deixar claro que Ivan não se identificava com o gênero que se esperava para ele, e isso não era uma simples questão de querer ser homem, ele se sentia e se percebia no masculino e o gênero não define a sexualidade e mesmo engravidando o seu gênero é masculino e, portanto, ele não seria mãe, mas sim pai da criança.

Essas entre outras questões eram discutidas brevemente no início das nossas aulas de forma descontínua, dependendo dos infortúnios do personagem, que não foram poucos. Fui tentando deixar claras as diferenças entre gênero e sexualidade e os discursos heteronormativos da novela, salientando que a novela é um produto de consumo, uma ficção produzida e norteadas por diversos interesses que possibilitam ampliar ou não as polêmicas e contestações, e que, como uma ficção, estava passível de críticas e poderia ser percebida como um desrespeito dependendo do olhar que se tenha sobre as questões até mesmo por pessoas LGBTI, que poderiam não se sentir representadas pela forma como os temas eram abordados.

A novela possibilitou apresentar a temática a alunos e alunas que, no geral, mantém uma percepção normatizada sobre gênero e sexualidade que promovem estranhamentos e orientam estigmatizações. Assim apresentei brevemente as turmas o conceito de heteronormatividade com sua linearidade, sexo, gênero e desejo que nos orienta a uma percepção de que haveria gêneros e sexualidades normatizadas que acabam nos sendo apresentadas como certas ou erradas, quando de fato estas são adequadas ou não à norma, não havendo gêneros corretos ou incorretos, mas sim diferentes e que entre pessoas saudáveis, com idades compatíveis com a legalidade e com consentimento mútuo, não há sexualidades erradas. Destaquei que o tema é um tabu, mas que os professores e professoras têm a responsabilidade de

lidar com questões pertinentes às inquietações de seus alunos e alunas, e que estão respaldados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em seus Temas Transversais a tratarem dos temas.

O interesse pela temática também deixou claras as insatisfações, alguns alunos e alunas chegaram a dizer que desaprovavam a novela, que a vinculação era inadequada e que não deveríamos estar discutindo estes temas na escola. Justifiquei que as demandas e interesses da coletividade sobre os temas não podem ser silenciados, que aquele era o momento de se contestar a heteronormatividade, e que a novela despertou esse interesse, o que abria essa possibilidade de discussão que seriam feitas independentemente da novela, mas que está estava nos possibilitando antecipar o debate. A ideia inicial era promover em cada uma das turmas quatro aulas específicas, esta atividade se restringiria às turmas 704, 705 e 706, mas o interesse e mesmo as promoções dos debates levaram a inclusão das turmas 801, 802, e 803 na proposta.

A princípio, o objetivo dessa experiência era também promover uma prática de pesquisa colaborativa em que, alunos e alunas, ao final do primeiro encontro, teriam como tarefa fazer uma breve pesquisa realizando entrevistas. Nesta atividade o corpo discente deveria entrevistar pessoas adultas que conhecessem, indagando se esses em suas vidas escolares teriam presenciado algum episódio em que alunos e ou alunas que não apresentavam as características desejadas pela heteronormatividade para seus gêneros e sexualidades sofreram algum tipo de estigmatização. Os registros destas memórias deveriam ser trazidos aos encontros seguintes. Assim parte do material utilizado na experiência seria produzido pelos próprios estudantes e seriam analisados na sala de aula. Para Paul Thompson a história oral:

Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente para os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato — e, pois, a compreensão — entre classes sociais e entre gerações. (1992, p.94)

Esta atividade traria memórias de pessoas mais velhas próximas aos estudantes sobre possíveis estigmatizações que tenham ocorrido no passado e propiciaria uma reflexão sobre os diferentes contextos em que os depoentes estavam

na escola e sobre a escola em que estávamos inseridos no ano de 2017. Assim, se promoveria um conhecimento histórico com a participação dos próprios alunos na confecção das fontes a serem abordadas. Mas as repetições das resistências por parte de alguns alunos e alunas iam deixando claras as visões que traziam de seus locais de mais íntimas convivências. O fato de uma aluna não ter o que dizer sobre a novela pois era proibida de assistir me chamou a atenção para a possibilidade clara de a pergunta a ser levantada junto aos pais e responsáveis, poder vir a trazer possíveis insatisfações com o tema até a escola⁶.

Assim decidi focar nos temas que a novela trazia e a partir destes levantar outras questões como: Ivan é branco, nasceu numa condição financeira privilegiada, como a grande maioria dos personagens de novela, mas se ele tivesse outras características estigmatizáveis na nossa sociedade sua situação seria diferente? Como seria se ele fosse negro pobre e deficiente físico? Destaquei que pelo que se idealiza tradicionalmente na nossa sociedade como “ideal” há pessoas que podem ter diferentes características que as tornem mais suscetíveis às estigmatizações e que o ambiente escolar historicamente reforça estereótipos. E o que se pensa sobre a heteronormatividade, o machismo, o racismo, o preconceito social, as exclusões históricas de pessoas com necessidades especiais, entre outras, quando não questionado acabam por não reorientar nossas práticas no dia-a-dia.

Chegada a última semana da novela pedi que alunos e alunas, se pudessem, acompanhassem os capítulos finais da novela (o que para a grande maioria nem seria necessário pedir, já que a novela já tinha uma audiência significativa entre os alunos e alunas). Ao final da trama a tendência era que parassem para ver o final feliz, que salientei que viria, para as desventuras de Ivan. Como esperado Ivan se reconcilia com o antigo namorado. A importância de verem os últimos capítulos estava relacionada com a proposição de uma aula específica para tratar da heteronormatividade no contexto escolar.

Para possibilitar esse olhar, apresentei, na semana seguinte ao fim da novela, logo na primeira aula que tivemos em cada uma das turmas, o curta-metragem de

⁶ Os questionamentos ao chegarem aos pais de determinados alunos poderia levar a escola algumas insatisfações com o trabalho em relação as temáticas e deslegitimar todo um trabalho que vinha sendo desenvolvido durante as aulas, o que para um público do Ensino Médio poderia ser mais viável por uma possível menor resistência, dada a idade dos adolescentes.

ficção: *Eu não quero voltar sozinho*⁷. Em cada turma apresentei brevemente do que se tratava o filme que se passa predominantemente no ambiente escolar. Por se tratar de um curta-metragem com duração de aproximadamente 15 minutos, foi possível utilizarmos restante da aula para o debate. Com base na proposta de Selva Fonseca, que no livro *Didática e Prática de ensino de história*, descreve uma atividade didática realizada a partir da apresentação, a alunos da antiga sétima série do ensino fundamental, do excepcional o curta-metragem *Ilha das Flores* e faz a seguinte observação sobre as possibilidades da apresentação de curtas-metragens em sala de aula:

Com relação à operacionalização do trabalho em sala de aula, acreditamos ser de extrema importância a preparação prévia do professor, ou seja, ele deve ter domínio em relação ao filme e clareza total da inserção do filme no curso, bem como dos objetivos e do trabalho a ser realizado após a projeção. O filme de curta-duração, por ocupar apenas parte de uma aula de 50 minutos, facilita as atividades; numa mesma aula é possível assistir ao filme, discuti-lo e rever totalmente a fita ou parte dela, dependendo do encaminhamento dos debates. (2003, p.181)

A aula, no nosso caso, não estava inserida no cronograma curricular da disciplina, era uma aula referente aos temas transversais que pontualmente estávamos discutindo e com o final da novela, possibilitaria ampliar alguns questionamentos e trazer o tema para o contexto escolar, local de interesse da pesquisa que estava sendo desenvolvida. O filme, como a novela, tem um final feliz. O objetivo principal era questionar esse final feliz e apresentar como a heteronormatividade na cultura escolar promove estigmatizações, a partir do quadro teórico que estava delimitado a esta altura e dos relatos das pessoas que estavam a ser entrevistadas, para a partir destas experiências propor inverter à vigilância relacionada a heteronormatividade e passar a tentar desenvolver um olhar não normativo, um olhar não discriminatório sobre as diversas demandas da sociedade

⁷ Este curta metragem deve ampla divulgação nas redes sociais, o que possibilitou aos seus idealizadores a produção de um longa metragem que teve uma divulgação ainda maior e se tornou referência para a abordagem do tema no cinema nacional. O curta metragem exibido pode ser visto no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl>, visto em 20/05/2018.

que precisam ser reconhecidas em seus direitos em relação a cidadania, que estão em constantes disputas.

O filme apresenta a história de Léo, um adolescente cego, que com sua amiga Giovanna acolhe como amigo um novo aluno na sua sala de aula, o Gabriel. Os três permanecem juntos na trama até que um professor de história requer um trabalho em dupla sobre Atenas e Esparta, e promove uma divisão por gênero, os rapazes escreveriam sobre Esparta e as garotas sobre Atenas. Essa divisão na trama acaba por aproximar ainda mais os amigos Léo e Gabriel. Na trama Léo confessa à amiga Giovanna estar apaixonado por Gabriel, e esta, perplexa, pois era apaixonada por Léo, sai e o deixa na escola sozinho, assim Léo acaba tendo que voltar sozinho para casa com sua bengala. É quando Gabriel entra no quarto de Léo, que pensando estar diante de Giovanna reclama que ela o havia abandonado na escola justamente no momento em que precisava dela pois tinha lhe dito que estava apaixonado pelo amigo. Gabriel ou ouvir o relato de Léo lhe rouba um beijo e sai de cena deixando Léo confuso, até que algum tempo depois Giovanna entra no quarto e Léo percebe que o beijo que lhe foi dado veio do Gabriel.

Ao longo das apresentações tivemos alguns percalços: a sala de vídeo previamente reservada no turno da manhã durante a apresentação que ocorreria na aula da turma 803, estava ocupada por uma reunião, assim tivemos que nos apertar no laboratório de informática para vermos na tela de um computador, mas ao final da apresentação voltamos para a nossa sala para o debate. Durante as apresentações do filme as cenas mais impactantes eram acompanhadas por suspiros, risos e brincadeiras, inclusive homofóbicas. Frases como: “parece Fulano e Beltrano”; “eca professor, beijo gay!”, eram seguidas de risos.

Ao encerrar o filme, a primeira questão levantada foi a divisão por gênero realizada pelo professor de história com a imposição de Atenas para o feminino e Esparta para o masculino, porque não o contrário? o laconismo espartano e a filosofia ateniense estariam por trás dessa divisão entre o masculino e o feminino ou seria só uma coincidência? Sobre estas questões discuti brevemente estes conceitos. Pois, não eram temas centrais para a discussão e os alunos e alunas estavam de fato interessados em tratar daquele beijo e era esse era um dos propósitos da exibição, discutir que alunos e alunas que são percebidos como “especiais” também

desenvolvem suas sexualidades e estas também podem ser diferentes da esperada pela heteronormatividade.

A escola estaria preparada para acolher sem estigmatizar alunos e alunas com sexualidades diferentes da esperada? O que alunos e alunas perceberam como difícil, mas que todos deveriam respeitar. Nesse momento na turma 803, um aluno ponderou que ele não estava preparado para ver aquele beijo, o que foi seguido por risos pelos demais alunos: “traumatizou o menino professor!”, afirmou um segundo, “conta tudo pra tua mãe Kiko!”, sugeriu um terceiro, também acompanhado de mais risos.

Duas alunas de turmas diferentes do turno da tarde afirmaram ter assistido a versão em longa-metragem do filme havia pouco tempo. A primeira que fez esta observação perguntei onde ela tinha assistido, esta afirmou ter visto na Rede Globo de Televisão durante uma madrugada, o que a segunda também confirmou. O que me levou a explicitar as possíveis censuras que teria sofrido este filme, na sua versão estendida, para não ser exibido em um horário com maior audiência para o público televisivo.

Em todas as turmas pedi que falassem sobre as impressões sobre o filme, algumas já tinham ficado bem claras durante a apresentação, mas no geral gostaram de ter visto o filme, que era uma história de amor e que era importante ver que essas relações podem ser abordadas em filmes sem preconceito e sem estigmatizações. Um aluno fez questão de dizer que não trocaria a menina pelo menino, o que me levou a declarar não ser o propósito de passar o filme, mas sim o de perceber que pessoas diferentes têm sexualidades diferentes, e mais uma vez afirmei não haver sexualidades normais entre pessoas com idades compatíveis e intelectualmente hábeis para desenvolvê-las com consentimento de forma saudável, mas que há sim um processo de normatização das sexualidades.

Em todas as turmas pedi que fizessem o exercício de pensar que aqueles adolescentes do filme faziam parte de suas respectivas turmas. Como seriam recebidos aos serem percebidos como um casal de namorados? Teriam o reconhecimento da legitimidade do relacionamento pela escola? Como poderíamos agir para promover o reconhecimento deles como sujeitos históricos em busca desse reconhecimento? No geral alunos e alunas reconheceram como legítima a relação,

alguns ponderaram que eles teriam que obedecer às mesmas regras da escola que um casal heterossexual, mas seria difícil que todos respeitassem, o que afirmei ser importante de ser destacado, pois o que se espera não são privilégios, mas sim reconhecimentos.

Salientei que estes questionamentos são fundamentais para que possamos pensar no nosso agir, o que exige uma outra forma de se pensar a diferença, pois historicamente a escola reforça estereótipos e mesmo estigmatizações, ao mesmo tempo em que todos e todas têm direito a escola e de não ser discriminados nela. É um exercício diário o de tentar promover uma sociedade mais justa para todos e todas e que precisamos pensar essas diferenças não como algo a ser aceito ou tolerado, mas a ser reconhecido em suas dignidades e direitos.

Destaquei que, como a novela, o filme também é um produto do qual se espera obter lucro com a exibição, tanto que a partir deste curta seus idealizadores conseguiram angariar recursos e produziram posteriormente um longa-metragem. Portanto, assim como na novela ter um final feliz era importante para os seus idealizadores, mas que na prática não é bem isso o que acontece. Destaquei ainda que o filme, pelo menos na minha visão, está impregnado de uma ideia de celebração da diversidade e embora boa parte do filme se passe na escola o beijo acontece fora dela e assim não se problematiza possíveis reações à formação deste casal não-heteronormativo no ambiente escolar.

Sem citar nomes, destaquei fatos que presenciei ao longo da minha vida profissional e parte das histórias escolares de pessoas percebidas fora da heteronormatividade que vinha colhendo aqui no Amapá, por meio das entrevistas prévias que estava realizando, que dariam origem a dois ou três materiais audiovisuais que buscariam contar a uma História das estigmatizações escolares em relação a alunos e alunas não heteronormativos no Amapá . Salientando que as pessoas que estava entrevistando sofreram estigmatizações por parte de discentes e docentes, experiências de violências que passaram o nível das, “piadinhas”, xingamentos, humilhações e chegaram à violência física na escola (ou fora dela), mas que reagiram, algumas conseguiram terminar a escola e mesmo se formar posteriormente, mas para algumas pessoas essas experiências tornaram suas permanências na escola verdadeiros martírios e que para determinadas pessoas chegou ao ponto de não conseguirem mais permanecer na escola.

Destaquei que as exclusões que ocorrem na escola e mesmo as constantes estigmatizações atrapalham o desenvolvimento intelectual de alunos e alunas que sofrem qualquer tipo de discriminação e que quanto mais evidentes os sinais estigmatizáveis maiores as chances de alunos e alunas sofrerem as consequências da heteronormatividade no contexto escolar. Para finalizar destaquei que a luta pela cidadania é diária e que a escola é para todos e todas, ninguém vai para a escola para sofrer qualquer discriminação e que a luta pela não-discriminação precisa da participação de todos e todas. Assim, compromissos em ampliar nossas percepções para práticas cotidianas que não reforcem a histórica heteronormatividade no contexto escolar iam sendo propostos ao cada final de aula.

Esta experiência didática não chegou a ser finalizada: faltava apenas uma turma, a 706, mas no dia anterior havia ocorrido uma apresentação em outra turma e um aluno levou ao conhecimento de sua mãe que na escola um professor tinha apresentado um filme com adolescentes do mesmo sexo se beijando, e no dia seguinte a mãe estava na coordenação pedagógica para saber do que se tratava e o absurdo que significava para ela a situação que lhe fora apresentada por seu filho. Assim, fui chamado para esclarecer do que se tratava; ao chegar na coordenação me deparei com uma mãe muito chateada e a coordenadora da escola se dizendo ciente da proposta e explicando do que se tratava o filme.

Tive que esclarecer toda a proposta, mas a mãe salientou que se o pai do adolescente estivesse em Macapá ela nem saberia o que ele faria, pois era de uma religião ainda mais conservadora que a dela. Enfatizei que gênero e sexualidade são temas transversais e que o trabalho que estava desenvolvendo era justamente para dirimir conflitos, momento em que a chamei para ver o filme, mas esta preferiu não ver. A mãe entendeu do que se tratava, mas deixou claro que, na sua opinião, ela deveria ter conhecimento de que o beijo entre pessoas do mesmo sexo seria mostrado na escola ao seu filho, que ela deveria estar sabendo disso, pois nem o teria levado a escola naquele dia. Entender as possíveis interpretações para a proposta é fundamental, a mesma já havia sido modificada para dirimir possíveis conflitos, mas este veio à tona. A mãe relatou não ter ouvido do seu filho nenhum dos episódios de violência contra alunos e alunas percebidos como não-heteronormativos no ambiente escolar que fizeram parte da aula, relatei que aquele era o momento mais leve da aula,

cujo tema era as estigmatizações no contexto escolar e as outras violências a elas relacionadas.

O aluno em questão havia sido matriculado na escola só em agosto, tendo perdido boa parte das discussões que estávamos desenvolvendo durante o ano, o que de fato poderia ter contribuído para o seu estranhamento. Nesse momento tive a clara noção de que a falta da abordagem sobre as temáticas do gênero e da sexualidade no Projeto Político-Pedagógico da escola, que poderia ter reforçado meus argumentos, me deixou sem ter em mãos um documento oficial da instituição que pudesse me amparar naquela situação. Explicar para uma mãe visivelmente contrariada que os Parâmetros Curriculares Nacionais nos seus Temas Transversais possibilitam esta abordagem tornou-se algo extremamente abstrato. A abordagem dos temas num documento próprio da escola, poderia enfatizar de forma mais clara e objetiva a relação entre o trabalho que estava desenvolvendo e o compromisso da educação com uma cidadania para todos e todas que, no plano ideal, é defendida no nosso ordenamento jurídico, mas que na prática sofre sérias resistências.

Após a saída da mãe do aluno, visivelmente chateada, a atividade deixou de ser realizada na última turma, mas o resultado daquela experiência engrandeceu em muito o trabalho, pois possibilitou propor entre as proposições que estava elaborando para a cultura escolar, sugerir a inclusão das discriminações de gênero e sexualidade entre as preocupações do Projeto Político-Pedagógico da escola e, porque não, nos de outras escolas também. Essa luta de trazer a História ensinada os “excluídos da história” e da própria escola deve ser constante. Assim, é importante destacar a atemporalidade dos ensinamentos trazidos para este campo por Elza Nadai, que em relação ao currículo e a garantia da permanência dos alunos na escola e sua relação com o ensino de História destaca:

Avançamos pouco, retrocedemos depois, temos ainda muita insegurança na organização de currículos e programas que possam ser direcionados para captar a historicidade do momento e estabelecer diálogos entre o saber escolar tradicional - a História institucional – e os saberes dessa população que adentrou a escola. É preciso, entretanto, continuarmos trabalhando, no sentido de ampliar nosso conhecimento e nossa reflexão sobre a sua identidade como grupo e agente histórico. O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino (...), é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir

histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. (2009, p.34)

Dentre os agentes históricos no contexto da educação escolar, os não-heteronormativos sem dúvida são os mais despossuídos de uma inclusão curricular e histórica no presente. Seus corpos tendem a ser estranhos e abjetos sem de fato uma inclusão histórica, sem representações que desnudem suas vivências e quebrem os silêncios impostos no ensino de história e na cultura escolar. Para isso é preciso produzir não uma História dos excluídos ou incluídos de forma subordinada na escola, mas sim uma História com estes sujeitos, uma História construída com reponsabilidade ética na busca de uma inclusão histórica a partir de seus depoimentos em uma relação de igualdade entre o pesquisador e seus entrevistados, que compactuaram objetivos comuns ao longo deste processo.

2.3 Entrevistador, entrevistas e entrevistados.

A preocupação deste pesquisador com o que acontece no ambiente escolar com alunos e alunas percebidos fora da heteronormatividade vem de casa, ter um irmão e uma irmã homoafetivos que passaram e passam por estigmatizações, que começaram em suas vidas escolares não só motivou, como construiu desde a minha infância a identificação que orienta minha prática pedagógica e me possibilitou desenvolver esta pesquisa. Tendo meu irmão terminado o ensino médio só depois dos quarenta anos e minha irmã tendo passado por alguns abandonos em sua vida escolar, por outro lado, os outros dois homens, nos quais me incluo, e as duas mulheres percebidos como “normais” tendo conseguido entrar em universidades públicas e terminar suas graduações. Foi convivendo com as estigmatizações sofridas por estas pessoas de meu convívio íntimo despertou uma identificação, com aqueles e aquelas que passam por estigmatizações resultantes da LGBTIfobia.

Para Stuart Hall o processo de identificação, através do qual projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (Hall, 2015, p.11). Para o autor, na linguagem do senso comum, a identificação é construída

a partir do reconhecimento de alguma característica comum, ou de características que são partilhadas por outros grupos ou pessoas, ou, ainda, a partir de um mesmo ideal (Hall, 2014, p.106). Em contraste a esta concepção que fixa a identificação Hall, defende uma abordagem, na qual percebe a identificação:

Como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, “ganha-la” ou “perde-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre sustentada ou abandonada. Embora tenha condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. (...) A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, **uma sobre-determinação, e não uma subsunção**. (Hall, 2014, *grifo nosso*, p.106)

Sendo resultado de um processo, a identificação pode ser construída, o que a torna um ponto fundamental para um projeto que questione a heteronormatividade na cultura escolar. Para isso são necessárias outras representações que as demonstrem como práticas - inclusive discursivas - baseadas em representações estereotipadas, que fundamentam o processo pelo qual é promovida uma não identificação com aqueles e aquelas que são excluídos pela heteronormatividade. É importante compreender que os problemas enfrentados pelo público LGBTI no contexto escolar resultam de uma construção histórica e que carregam inúmeras histórias de estigmatizações e lutas contra estas. Estabelecer relações com o ensino de história, entender a resistência da cultura escolar em promover o debate sobre a temática e buscar meios para questionar esta realidade, pareceu uma possibilidade concreta na medida em que a pesquisa bibliográfica deixou claro como esta cultura seleciona o dito e encobre o não dito oficialmente e, ao mesmo tempo, reforça um opressivo currículo oculto que acaba promovendo um doloroso aprendizado aqueles e aquelas que não se enquadram no esperado pela heteronormatividade e que acaba por legitimar as próprias normatizações. Mas foi sem dúvida com a realização das entrevistas que esta possibilidade se concretizou.

Chegou o momento de se refletir sobre as relações estabelecidas entre este pesquisador e suas fontes. Passaram-se meses, e para alguns mais de um ano, entre convite e as efetivações dos depoimentos, o processo envolveu esclarecimentos de

como seriam as entrevistas, de que estas seriam semiestruturadas, ou seja, poderiam surgir novas perguntas ao longo das entrevistas entre outros procedimentos, as pessoas foram sendo contatadas e manteve-se contato com estas ao longo da pesquisa, para esclarecimentos sobre o seu andamento e reafirmações dos convites até as efetivas filmagens das entrevistas. É importante ressaltar, que se buscava uma relação de igualdade, mas que com o passar do tempo foi ganhando tons de afetividade. No artigo intitulado: *Forma e significado na História Oral: pesquisa como experimento em igualdade*, Alessandro Portelli trata das dificuldades de aproximação entre o entrevistador e o entrevistado, passando pelas suas primeiras experiências com gravações de fontes orais, com as quais compreendeu que:

Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas. (1997, p.9)

Portelli salienta ainda que a hierarquia de poder na sociedade cria barreiras entre pesquisadores e o conhecimento que buscam, para o autor, “o poder será uma questão central levantada, implícita ou explicitamente, em cada encontro entre pesquisador e informante” (1997, p.10). Compreender a necessidade de se buscar a igualdade, ter consciência de que este processo é invasivo e perpassa uma relação de poder, foi fundamental para promover um constante diálogo com possíveis entrevistados, esclarecendo quanto a importância da pesquisa e da possibilidade de apresentar uma oportunidade de capacitação na cultura escolar, que se promoveria. Para formar uma rede que me possibilitasse acesso a estas memórias parti de imediato para pessoas que já conhecia, ter amigos fora do esperado pela heteronormatividade para seus gêneros e sexualidades ajudou em muito nos primeiros contatos estabelecidos durante a pesquisa.

Para Portelli, entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: “elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas” (1997a, p.31). Logo nas

primeiras sondagens de possíveis informantes, com muito zelo, fui arguir um amigo próximo que já conhecia há mais de 11 anos sobre suas memórias escolares e possíveis estigmatizações, que este, por não performar o que se esperava para o masculino poderia ter sofrido. De imediato este me perguntou de que memórias eu estava falando, assim expliquei o que procurava que basicamente eram dois tipos de memórias, as de estigmatizações que possivelmente ele teria sofrido de estudantes e as que poderia ter sofrido por parte de profissionais das escolas em que tinha estudado, que para mim seriam as mais significativas. Neste momento o meu amigo, que aqui não posso revelar o nome pois no decorrer da execução da pesquisa saiu do Amapá, o que impossibilitou ceder seu depoimento formal, me respondeu que estas não eram as memórias mais dolorosas, mas sim a memória de quando alunos e alunas eram denunciadas pela escola aos seus pais, em seguida este me descreveu a situação da seguinte maneira: - A pessoa está ali de boa e de nada alguém lhe entrega um papel pedindo a presença dos pais na escola, a criança obviamente entrega o informativo, os pais vão na escola e quando voltam a sua vida vira um inferno. A forma como este me narrou esta memória fez claramente entender que a prática da escola convocar os pais de alunos e alunas percebidas como não-heteronormativas, na Macapá dos anos 90, era algo comum, não só comum, mas que fazia parte das memórias mais dolorosas possíveis, pois demarcava o momento em que a percepção da escola sobre aqueles discentes percebidos fora da heteronormatividade era levada a vida privada familiar de alunas e alunos.

A partir deste momento a procura por esta memória, que foi me apresentada como comum, tornou-se um desafio. A própria mudança do meu amigo me impunha buscar novas vozes que poderiam suprir esta lacuna. Ao mesmo tempo que estas memórias denunciariam uma prática nitidamente discriminatória, esta envolveria novos elementos na cena que até então não havia mensurado, as famílias de possíveis entrevistados e entrevistadas entravam na história da heteronormatividade e estigmatização na cultura escolar amapaense. A intimidade possibilitou a primeira declaração em relação as denúncias, pois este era o amigo mais próximo que poderia ter passado por estas estigmatizações em sua vida escolar, assim tive que ir a campo em busca de novas vozes capazes não só de suprir esta lacuna, mas que pudessem trazer novas perspectivas quanto a esta e outras práticas, resistências as imposições heteronormativas e ressignificações.

Como estas denúncias, repetindo aqui o termo utilizado pela pessoa que me revelou esta prática, foram feitas? O que era dito nestas denúncias? Como estas chegavam aos alunos e alunas que passaram por estes constrangimentos? São memórias de quando a escola efetivamente afetou as relações entre discentes e suas famílias, são memórias que não são facilmente reveladas justamente por envolverem feridas que só são expostas quando realmente se tem um comprometimento com a mudança, mas mesmo este comprometimento não é suficiente para que estas memórias sejam reveladas, justamente porque envolvem familiares e retomam dores e ressentimentos que até a fatídica pergunta era algo íntimo e mesmo secreto, algo da esfera do privado e que estava intimamente guardado. O que desequilibraria ainda mais a pretensão de igualdade preconizada na pesquisa.

Este pesquisador ser percebido como diferente do público a ser entrevistado foi uma das barreiras que perpassaram relações identitárias diversas. Como um desconhecido, os obstáculos começaram pelo sotaque, que demarca uma diferença identitária regional, posto que embora me apresentasse como professor vinculado ao Estado do Amapá, a pergunta sobre a minha origem foi recorrente nos diálogos que fizeram parte das aproximações com o público alvo. As quais ponderei já ter perdido muito do sotaque pernambucano nos seus 14 anos trabalhando como professor de história aqui no Amapá.

Mas a percepção como de fora do Amapá, não se compara a ser percebido como um não LGBTI. Em alguns momentos por não ter com quem deixar, tive que ir com o meu filho conhecer possíveis entrevistados e entrevistadas, o que poderia levar a percepção deste pesquisador como heterossexual, não dá para saber efetivamente o quanto ser percebido como heterossexual dificultou o acesso as fontes orais, mas ficava no ar algumas interrogações, como: quem seria este outro, este estranho ao meio tão interessado nas memórias escolares de pessoas LGBTI? Outras foram explicitadas, perguntas que foram feitas e com certeza não seriam feitas se este pesquisador fosse percebido como um LGBTI, como: o interesse desta pesquisa é só para o seu trabalho de mestrado mesmo, não é? O que será feito com estas entrevistas? Perguntas como estas foram feitas durante a aproximação com potenciais entrevistados e entrevistadas que este pesquisador não conhecia previamente, o que impôs um trabalho árduo, pois estas vozes precisaram ser, não

apenas, sensibilizadas, mas convencidas sobre a seriedade e a importância do trabalho. Foi preciso ter muita sensibilidade nestas abordagens e principalmente o conhecimento necessário sobre a temática para esclarecer e dar a segurança necessária para que estes possíveis entrevistados e entrevistadas cedessem suas entrevistas. Como salienta Lucila Delgado:

O domínio do assunto pesquisado, do vocabulário e das terminologias a ele relacionados é condição indispensável ao bom andamento da entrevista, pois leva o depoente a adquirir maior confiança no entrevistador (2010, p. 23 e 24).

Mas convencer da seriedade do projeto não era suficiente. Outros fatores se somaram: o fato de que as entrevistas seriam filmadas (a princípio, para montagem de dois audiovisuais) se mostraria um dos grandes obstáculos a pesquisa, mas por entender a oportunidade como única e percebendo a importância dos audiovisuais, este pesquisador não abriria mão desta ambição. De fato, as entrevistas serem filmadas foi um fator de desequilíbrio na relação que se pretendia de igualdade. As relações que iam se estabelecendo além de colaborar com os questionamentos, também ajudaram na forma com seriam feitas as filmagens. Ao explicar que durante as filmagens estariam presentes apenas eu e um cinegrafista, uma pessoa que seria entrevistada perguntou quem filmaria, pois esta tem um parente que trabalha com isso aqui em Macapá e se fosse essa pessoa ela não se sentiria à vontade. Assim, afirmei que poderiam ser um amigo amapaense que reside em Porto Alegre há mais de 14 anos ou por outros profissionais daqui de Macapá, a pergunta sobre quem filmaria deixou claro que ter nessa função alguém que fosse, um parente, um conhecido ou mesmo alguém que residisse aqui poderia inibir depoentes, ter alguém que viesse exclusivamente para este trabalho reforçaria o compromisso em estabelecer uma relação de confiança e deixaria mais à vontade entrevistados e entrevistadas. Desta feita, Anderson Silva Balieiro, veio de Porto Alegre especificamente para realizar este trabalho. O que passou a ser destacado para cada pessoa a ser entrevistada.

Outra pessoa a ser entrevistada sugeriu levar uma pessoa amiga para se sentir mais confortável ao dar seu depoimento. O que passou a ser uma sugestão de opção a quem se mostrasse insegura para depor. O que foi feito por quatro pessoas

entrevistadas. Em determinado momento de uma das entrevistas é possível ouvir a voz de uma dessas pessoas que estiveram presentes durante as filmagens.

Para realização das gravações das entrevistas foram necessários meses, como disse, em alguns casos mais de um ano entre o primeiro contato e a entrevista e mesmo entre o primeiro contato e a negativa de ceder o depoimento, vários possíveis entrevistados e entrevistadas desistiram de dar seus depoimentos.

Verena Alberti (2015), destaca que é comum o pesquisador perder alguma possível fonte oral entre o momento da feitura do projeto até a efetiva entrevista, mas o que aconteceu com este pesquisador de fato não se compara ao descrito pela autora. A princípio entrei em contato com pessoas próximas, que poderiam indicar outras pessoas e assim ampliar uma rede de possíveis entrevistados, em conversas informais, vários possíveis entrevistados e entrevistadas se identificaram com a proposta e perceberam a importância de narrar o que lhes aconteceu em suas vidas escolares, quebrar o silêncio lhes pareceu de fato libertador. Algo semelhante a necessidade de falar salientada pelo sobrevivente de Auschwitz, durante a II Guerra Mundial, Primo Levi, que relatou suas experiências em meio a destruição de sua alma e a possibilidade de sobrevivência no livro: *É isto um homem?* No qual afirma que a intenção de relatar já havia nascido nos dias no Campo e que este desejo não era só dele, mas de todos os sobreviventes, para o autor: “A necessidade de contar “aos outros”, de tornar os outros participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares.” (LEVI, 1988, p.7-8)

E a princípio era por esta motivação, por esta possibilidade, que este pesquisador pensava que a proposta seria aceita pela maioria. Mas é difícil falar, como salienta Michael Pollak, no seu artigo, *Memória e Identidade Social*: Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si (1992, p.213).

O tempo entre as sondagens para as entrevistas e suas efetivações, fez vários entrevistados e entrevistadas repensarem. Para estes e estas o medo foi predominante, posto que as estigmatizações aos LGBTI continuam no presente em nossa sociedade. Vários dos possíveis entrevistados, percebendo a possibilidade de

uma ampla visibilidade do material, preferiram não mais participar, o que é compreensível. Podemos afirmar que só o fato de terem passado pela provocação de lembrar lhes trouxe memórias que há tempos estavam intimamente escondidas, o que provocou desistências mesmo de pessoas já conhecidas deste pesquisador, de pessoas engajadas na luta pelos direitos dos LGBTI e relutâncias de outras que convencidas da importância do trabalho conseguiram, com diferentes graus de esforço, que não dá para mensurar, vencer as dificuldades em lidar com este passado para efetivarem suas entrevistas. Ao final as reações foram diferentes ao ponto de uma pessoa que tinha seu depoimento como certo simplesmente não aparecer na hora e local marcado, que havia sido confirmado na manhã daquele mesmo dia, ficando com o telefone desligado dias seguidos e só voltar a dar sinal de vida para dizer que desistiu, o que em si revela muito sobre as dificuldades de expor estas memórias.

Os cancelamentos das entrevistas demandaram ainda mais trabalho, pois já esperava por estes depoimentos para o audiovisual, que concomitantemente estava elaborando um roteiro, que era constante mente repensado de acordo com o desenrolar das entrevistas. Mas é importante que aqui sejam reveladas estas memórias, alguns possíveis entrevistados e entrevistadas apareceram e desapareceram como possibilidades em recusas imediatas, o que foi, obviamente bem menos desgastante. Um exemplo disso veio de um amigo que, numa conversa informal sobre o que estava sendo desenvolvido nesta pesquisa, me disse ter passado por estas estigmatizações como as que eu estava pesquisando justamente no local e no período aos quais minha pesquisa se referia, segundo ele estas ocorriam porque ele era tímido, não gostava de jogar futebol e era pequeno para a idade. Sua entrevista seria muito importante para a pesquisa pois pessoas que se identificam dentro da “normalidade” em relação aos seus gêneros e sexualidades não estiveram, e possivelmente não estão, livres de possíveis estigmatizações heteronormativas, mas este, como disse, não aceitou ceder seu depoimento. A representatividade de alguém que sempre se percebeu como heteronormativo, mas mesmo assim passou por estas estigmatizações seria bastante relevante para esta pesquisa. Infelizmente parece ser até mais difícil para alguém nesta condição declarar também ter sido afetado pela heteronormatividade em sua vida escolar, posto que, além possivelmente carregarem os medos e dores daqueles e daquelas que se percebem fora da heteronormatividade não sentem o dever de falar.

A barreira de além de prestar seus depoimentos, ter estes depoimentos filmados, foi um fator intimidador, além disso saber que estas imagens fariam parte de práticas pedagógicas na cultura escolar contribuiu para desencorajar muita gente. Com as desistências este pesquisador teve que se desdobrar para repor as ausências daqueles e daquelas que sucumbiram. Um detalhe realmente é importante salientar, a exposição era um obstáculo, mas o fato dessa exposição poder atingir pessoas das suas famílias tornou bastante delicada a participação de algumas pessoas, pois essas memórias invadiam a esfera familiar, não era algo apenas destas pessoas na escola e de como reagiram a isso, como ingenuamente chegou a pensar este pesquisador.

No decorrer desta pesquisa as possíveis implicações do que poderia ser dito com a atual relação destas pessoas com as suas famílias, foram muito impactantes e as violências relacionadas a estes momentos foram chegando até mim. Infelizmente algumas na forma de desistências, como foi o caso de uma pessoa que em seu depoimento informal, afirmou que foi espancada pelo pai ao ser denunciada pela escola e que ficou tanto tempo com o olho roxo que resolveu não mais voltar para a escola naquele ano. Esta pessoa havia se comprometido a ceder seu depoimento, mas quando a entrevista ia ser marcada me ligou e disse que estava desistindo, mas me explicou o motivo: segundo esta foram muitos anos, depois daquele dia, para ter novamente uma boa relação com seu pai e que falar abertamente sobre isso poderia chegar até ele e isso não seria nada bom para a relação atual estabelecida entre eles. Cheguei a sugerir retirar esta pergunta do roteiro, mas esta já não estava mais segura e a vontade para ceder seu depoimento.

Depois dessa experiência de desistência, o roteiro passou a ser apresentado a possíveis entrevistados e entrevistadas a possibilidade de que poderiam não responder a algumas das perguntas caso não se sentissem confortáveis. Durante várias entrevistas este pesquisador teve que se conter para não explorar possíveis contradições nas falas e esmiuçar dúvidas que poderiam intimidar entrevistados e entrevistadas, a seleção do que este pesquisador perguntaria chegou ao ponto de dispensar o roteiro para uma entrevista específica, pois só assim poderia haver a possibilidade de realizar naquela entrevista específica, uma aproximação com a relação de igualdade preconizada por Portelli.

Mas, mesmo assim a relação com a família e outras implicações relacionadas foram calando outras vozes. Como a de um antigo aluno deste pesquisador que ao ser estigmatizado na escola foi pedir ajuda a uma coordenadora pedagógica e essa simplesmente lhe disse: “vida de quem é homossexual é assim mesmo.” A memória da dor mostrou-se um grande obstáculo a várias pessoas que poderiam ter efetivamente contribuído com a pesquisa. Pessoas de diferentes gêneros, idades, classes sociais e escolaridades (desde de uma pessoa que não conseguiu terminar o ensino fundamental a uma que é estudante de doutorado) preferiram não ceder seus depoimentos.

A subjetividade impossibilita ao entrevistador mensurar o impacto causado pela aparentemente simples sondagem exploratória de possíveis entrevistados e entrevistadas, só quando as negativas de pessoas engajadas e claramente interessadas na pesquisa começaram a chegar, foi possível perceber o quanto rememorar este passado escolar já tinha reavivado feridas que até então pareciam seguramente escondidas. O ideal seria que a pesquisa histórica ao tratar desse tipo de memórias tivesse um apoio profissional específico da área da saúde mental, mas esta, como a maioria das pesquisas realizadas no nosso país, foi realizada com recursos próprios, oriundos das atividades laborais como docente deste pesquisador, que tiveram que ser bem administrados para poder realizar a gigantesca tarefa de realizar esta dissertação e o produto final a ela relacionado.

Portelli, afirma que a primeira coisa que torna a história oral diferente é que ela nos conta menos sobre eventos do que sobre significados (1997a, p.31), neste sentido é fundamental compreender as diversas negativas, foram descortinando o significado ainda presente destas estigmatizações sofridas por aqueles e aquelas que não conseguiram quebrar o silêncio. Além das que conseguiram, com mais ou com menos resistências ceder seus depoimentos para este pesquisador, mas as efetivações foram resultado de muita luta interna para a maioria. Ao final, na visão deste pesquisador, apenas quatro das quatorze pessoas entrevistadas, no grupo dos ex-alunos e alunas pareceram totalmente confortáveis durante todo o processo.

Ao mesmo tempo que as pessoas desistiam, algumas delas indicaram outras, que, em suas percepções, se sentiriam mais à vontade para falar, o que abriu as portas para novos e frutíferos contatos. Mas sem dúvida conhecer Regianne Susarte me possibilitou contatos que sem sua presença seriam impossíveis, a sua

representatividade no movimento LGBTI local me possibilitou conhecer alguns possíveis entrevistados e entrevistadas e, sem dúvida, sua participação encorajou outras pessoas a cederem seus depoimentos. Mas mesmo Regianne, uma pessoa acostumada a falar em público sobre as demandas dos LGBTI, teve que resistir a tentação do silêncio, em entrevista concedida em 20/02/2018, ela nos contou sobre as dificuldades de ceder seu depoimento salientando que mesmo entre os LGBTI falar sobre estas memórias não é fácil, há um silêncio, a dor silencia e revivê-la é sem dúvida um grande desafio:

Eu nunca falei sobre isso pra ninguém, abertamente assim a fundo né, a gente conversa quando a gente se encontra, amigos assim..., mas conversar, falar sobre o assunto nunca tinha conversado abertamente porque é difícil, é difícil você se lembrar né, que talvez minha vida tivesse tomado outro rumo, então é complicado, por isso é tão difícil você encontrar um LGBT para falar o momento de escola, contar como foi seu momento de escola não é fácil, ninguém quer se expor, ninguém quer falar, mas a gente precisa falar porque tem pessoas passando por isso nesse momento, tem pessoas deixando de estudar, tem pessoas se matando.

A dificuldade em recolher estas memórias é importante ser salientada porque ela diz muito sobre os dolorosos sentimentos que nos trazem, sobre o medo e principalmente sobre a permanência destas estigmatizações no tempo, algo que aconteceu nas infâncias e adolescências destas pessoas permanecem verdadeiros tabus, por outro lado é difícil falar, e falar sobre a dor, sobre sentimentos que marcaram as vidas destes estudantes. Mas estes momentos não poderiam perder-se *no tempo como lágrimas na chuva*, esses momentos podem e devem ser memorados e farão, a partir deste trabalho, parte da História da Educação do Amapá. Regianne ainda salientou as dores e exclusões que permanecem silenciadas:

É uma dor, eu acho que talvez nunca cura, o que pode acontecer é eu amadurecer e lidar com isso com o tempo. Quando tu me pediu para falar sobre isso foi muito difícil pra mim, mas eu percebo que eu tenho que falar sobre isso, porque eu tenho que alertar outros pais, outros professores, que eles matam nós silenciosamente, não é uma morte de ir lá te dar um tiro, é uma morte muito pior, que pode não cicatrizar, por dentro é uma dor que não cessa, tem pessoas que não se recuperam, tem amigos que até hoje não voltaram pra escola, vivem de subempregos, sabem mal assinar o nome e são gays.

Márcio Seligmann-Silva em seu artigo, *A História como Trauma*, elabora uma série de reflexões sobre a historiografia do holocausto, numa análise interdisciplinar, mergulha na psicanálise, para este: “O trauma é um dos conceitos-chave da psicanálise, e o tratamento psicanalítico – simplificando – existe em função da recomposição do evento traumático. - O que é o trauma? O trauma é justamente uma ferida na memória” (2000, p.84). O depoimento de Regianne esclarece em muito as negativas recebidas ao longo do trabalho e os conflitos pelos quais passaram as pessoas que foram sondadas durante este processo.

É importante salientar, que, a princípio, o público se restringiria aqueles e aquelas que foram estigmatizados durante suas vidas escolares, mas a possibilidade de ouvir outras vozes capazes de enriquecer os debates para esmiuçar as práticas escolares levou este pesquisador a procurar outros profissionais da educação que presenciaram estas práticas na cultura escolar. A ideia com isso era ter relatos que estavam em outro ângulo de visão, e que poderiam ter percebido, dado este posicionamento outras práticas e resistências que enriqueceriam o debate, principalmente porque estes estiveram presentes nas salas dos professores, ponto específico da arquitetura escolar que guarda suas especificidades em relação à cultura escolar.

É comum entre os professores que já estão há mais de duas ou três décadas na função docente, no contexto escolar, um certo saudosismo de um tempo no qual professores e professoras eram mais respeitados pelo poder público, saudosismo que também chega a alguns professores e professoras mais jovens, que vem de quando eram alunos e alunas no contexto escolar, de quando percebiam uma maior importância dada aos docentes pela sociedade e consequentemente, pelos discentes e comunidade escolar como um todo. Por certo, como enfatiza Selva Fonseca, este processo de desvalorização da função e o agravamento das condições de vida dos docentes, com sobrecarga de trabalho, tiveram sua gênese nas reformas implementadas no início da década de 1970, como a reforma universitária que instituiu cursos de licenciaturas curtas e com a reforma do ensino conhecida pela lei Federal 5.692/71 (FONSECA, 2003, p. 71)

Ao expor estas saudades há frases recorrentes, e é possível afirmar ser difícil não encontrar alguém que tenha feito parte de um corpo docente escolar que nunca

tenham escutado frases do tipo: “antigamente a palavra dos professores era Lei!”, “antigamente o que um professor dizia sobre seus alunos aos seus pais era verdade, agora nem os pais nos respeitam.” Essas insatisfações com a queda do prestígio profissional são legítimas, e a perda não se resume ao respeito, mas sim à dignidade da própria função docente. Estes discursos deixam claro que o posicionamento dos professores como inquestionáveis denotam um desejo de que a função docente seja, ou volte a ser, pelo menos no horizonte de suas expectativas, inquestionável. Torna-se importante destacar que esta não é uma mera expectativa autoritária da docência, é facilmente compreensível que nós, profissionais da educação no contexto escolar nos percebamos desamparados, posto que problemas relacionados às diversas formas de violência no contexto escolar se agravam a cada ano no país, e o medo, já há muitos anos, passou a fazer parte do exercício da função, sem dúvida a história do medo e da insegurança no contexto escolar serão temas de muito mais pesquisas em educação e em história da educação.

Mas o que ocorria no dia-a-dia de uma prática docente percebida, pelo menos no plano ideal, como inquestionável? Que injustiças e resistências em relação a discentes percebidos por estereótipos para seus gêneros e sexualidades. nessas relações no tempo? Para ampliar as possibilidades de serem visibilizados outros olhares, a pesquisa também contou com a participação de professoras e de um professor. Uma destas professoras, além da função, é mãe de dois ex-alunos que não são heteronormativos, o que poderia ampliar ainda mais estas possibilidades.

Este público de fato foi o mais fácil de ser acessado, pois como professor de história da educação básica tive o privilégio de ter contato com outros profissionais da educação que percebiam e se identificavam com as demandas de alunos e alunas não heteronormativos no contexto escolar. Durante o ano de 2017, a presença de uma mãe no meu local de trabalho reclamando do tratamento homofóbico direcionado por uma professora ao seu filho chegou ao meu conhecimento. Fui conversar com ela a esse respeito e pedi seu depoimento, esta mãe compreendeu a relação do ocorrido com seu filho com a temática da pesquisa, mas temia ser identificada com isso expor o seu filho. Mas mesmo não querendo se identificar ela cedeu o seu depoimento, para que isto pudesse ser possível foram filmadas apenas as suas mãos.

Quando entrei em contato com um profissional da educação que não é heteronormativo, este deixou claro seu desconforto, afirmando sua participação poderia ser percebida como panfletária e isso poderia o colocar numa situação complicada. O que deixou claro que não só que estes profissionais sofrem estigmatizações no presente, como também que para trabalhar as memórias deste público, seria necessária uma pesquisa específica sobre estes profissionais e suas demandas.

A última lacuna a ser sanada era a participação de profissionais da área da saúde mental, carência percebida durante toda a pesquisa, mas que para no material audiovisual não poderia deixar de ter uma afetiva participação, para promover a interdisciplinaridade refletindo sobre as dores e consequências psicológicas destes processos de estigmatização, como já ressaltado, na falta do conhecimento específico deste pesquisador, a pesquisa contou também com a excepcional participação da psicóloga Isadora Canto, com o objetivo de sanar esta lacuna no audiovisual, que nos cedeu um precioso depoimento sobre as possíveis consequências psicológicas do processo de estigmatização na escolarização.

2.4 Práticas pedagógicas na cultura escolar.

O compromisso em não repetir os discursos e as opressões relacionadas ao gênero e à sexualidade foi desde muito cedo uma preocupação na minha formação. Na Universidade Federal de Pernambuco me deparei com informações e discussões sobre a temática, que chegavam de forma direta, em aulas nas quais a temática era levantada, ou de forma indireta por meio de conversas e com estudantes que faziam parte de um grupo de estudo que discutia as temáticas, discussões que não se restringiam ao feminino, chegando também aos gêneros não binários.

Ao entrar na vida profissional na Educação Básica, a ausência da temática das sexualidades percebidas fora da normalidade, no currículo e nos livros didáticos foram um desafio. Mas em relação as lutas do movimento feminista nos livros didáticos da oitava série, atual nono ano, estavam presentes, e partindo do esperado e idealizado para feminino sempre busquei ampliar a questão para a expectativa em relação

aqueles e aquelas que não se enquadram no esperado para seus gêneros e sexualidades.

A possibilidade de realizar uma pesquisa que dialogasse com a cultura escolar fazendo do conhecimento histórico uma oportunidade de promover debates diretamente nesta, foi mostrando-se viável na medida que sondagens realizadas junto a possíveis entrevistados e entrevistadas demonstravam a força da permanência no tempo das estigmatizações e ao mesmo tempo iam apontando que pessoas em escolas e em períodos diferentes passaram por processos diferentes de estigmatizações, o que demarca que as representações heteronormativas não atingem a todos e todas da mesma forma. Episódios de extrema homofobia e outros nos quais alunos e alunas tiveram acolhida de profissionais da educação e de outros e outras estudantes demonstram que as estigmatizações heteronormativas, embora muito presentes, vêm sendo contestadas dentro da cultura escolar no Estado do Amapá e que é possível fazer dessas experiências oportunidades de práticas pedagógicas nesta cultura, pensando e propondo um outro agir a partir das reflexões levantadas pela pesquisa histórica.

Na busca por dialogar com a cultura escolar, o espaço e o tempo pensado para este fim foi o da Semana Pedagógica, que acontece todos os anos na semana anterior a que inicia o calendário letivo. Esta capacitação teria que ter uma legibilidade, teria que vir de algo comum ao ofício dos meus colegas professores e professoras, assim a forma encontrada para promover o debate foi a aula, pois assim se daria legibilidade para a demanda e este momento por reunir todos os profissionais da educação das escolas proporcionaria junto a estes importantes reflexões sobre a temática.

Ciente das possíveis resistências à temática, esta proposta não poderia deixar de ser apresentada como uma oportunidade de qualificação, que fosse não simplesmente fizesse uma constatação do que ao longo dos anos vem sendo imposto a todos e todas que não foram percebidos diante das “normalidades” impostas a uma sociedade que historicamente esconde e exclui as diferenças. Levar a compreensão que vivemos sobre representações que orientam nossas percepções pode parecer até mesmo óbvio para profissionais que fazem parte das ciências humanas, mas em relação a profissionais ligados a outras áreas de conhecimento pode parecer não só estranho como até mesmo uma intromissão em suas formas de compreender o

mundo, assim é necessário elucidar o teor e a intenção de qualificar, de debater e aprender juntos na construção de um aprendizado, é necessário que a proposta seja realizada com uma clara finalidade educativa, possibilitando um outro olhar para um novo agir.

Neste sentido, a aula teria o objetivo de possibilitar um entendimento do passado a partir da exposição do tempo ao qual a pesquisa se refere, de conceitos como os de cultura escolar, do currículo como uma construção social, do gênero, da sexualidade, heteronormatividade, representação e estigmatização, os quais posteriormente seriam percebidos nas falas selecionadas nos depoimentos dos antigos alunos e alunas.

A ideia era apresentar a proposta em três instituições. O meu atual local de trabalho mostrava-se a escola mais adequada para promover o debate sobre a temática, posto que executo meu fazer docente como professor de história na Escola Estadual José de Anchieta há quase seis anos, assim a proximidade com os outros profissionais da instituição e a confiança depositada em meu trabalho ao longo do tempo, poderiam quebrar possíveis resistências. A escola se localiza no bairro de Santa Rita, bairro vizinho ao bairro central da cidade, contando com um público discente oriundo dos mais diversos bairros da cidade em suas turmas de Ensino Fundamental.

A possibilidade de apresentar a pesquisa na escola vinha sendo planejada desde o final de 2017, contudo com a realização das primeiras entrevistas, que começaram a ser realizadas, logo após a aprovação da pesquisa pelo conselho de ética no dia 16/02/2018, esta possibilidade pôde se concretizar. Este ambiente poderia ser o local mais adequado para a aplicação da pesquisa, mas ao mesmo tempo poderia esconder possíveis resistências as temáticas, posto que há pouquíssima rotação de funcionários na escola e a grande maioria me conhece desde que cheguei à instituição.

Ao entrar em contato com a coordenação pedagógica a proposta foi aceita de imediato e incorporada à programação da Semana Pedagógica, as integrantes da coordenação já conheciam o teor da pesquisa e vinham ao longo deste processo sendo sensibilizadas sobre a importância da temática. Para a apresentação, a escola me disponibilizou trinta minutos, o que para mim seriam suficientes, tendo mais dez

para possíveis questionamentos. Preparei um plano de aula e selecionei os trechos dos depoimentos filmados que utilizaria. Assim no dia 22 de fevereiro dentro da programação ⁸da Semana Pedagógica da Escola Estadual José de Anchieta comecei efetivamente a apresentar minha proposta de capacitação na cultura escolar.

Para a aula foram elaborados onze slides que seriam apresentados numa ordem onde os conceitos pudessem ser expostos objetivamente a começar pelos sugeridos no título da aula: Gênero e sexualidade: estigmas no cotidiano escolar do Amapá entre 1988 e 2018. A partir de uma breve introdução, onde foram apresentados um breve histórico do crescimento populacional do Amapá entre 1988 e 2018 e as mudanças legais na educação, com a Constituição, que garantiria uma educação básica para todos e a Lei 9394/96, nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que levaria a cidadania como a principal preocupação da formação escolar, passando pelo conceito de cultura escolar, a construção social do currículo e o currículo oculto no qual se promove uma série de estigmatização.

A justificativa apresentava com a historicidade da questão da diferença sexual que não é uma lacuna do ponto de vista acadêmico, mas em relação ao ensino e principalmente em relação a sua história dentro da cultura escolar sofre um claro silenciamento que não pode ser deixada de lado. Questionar esta cultura por meio da história dos excluídos pela heteronormatividade torna-se fundamental para refletirmos sobre a busca de um novo agir em relação a todos e todas que não se enquadram em relação ao esperado pela heteronormatividade. Mas o que seria essa heteronormatividade?

À heteronormatividade foi reservado um slide específico, a partir da definição de Mirian Leite, já salientada no primeiro capítulo, que foi discutido, enfatizando a linearidade sexo, gênero e desejo com seus respectivos binarismos. Seguida por um slide onde o problema foi apresentado da seguinte maneira: A percepção de que esse processo é histórico e de que gênero e sexualidade são construídos socialmente, possibilita fazer chegar à escola a percepção que a discriminação às sexualidades não-heteronormativas é parte de uma construção social, e não algo “natural”, mas sim

⁸ Para a apresentação precisaria de uma caixa de som e um Datashow, equipamentos presentes na escola, que não haveria problemas de acoplar ao meu notebook.

um resultado de padronizações e práticas de exclusão daqueles e daquelas que historicamente veem sendo percebidos fora na “normalidade”. Neste momento foi importante salientar que os estigmas se somam, pessoas percebidas com outras diferenças estigmatizáveis, sejam étnicas, religiosas, físicas dentre outras, são mais vulneráveis aos processos de exclusão no cotidiano escolar.

A aula tinha ainda duas hipóteses: a de que nas escolas do Amapá, entre os anos de 1988 e 2018, existe um silenciamento do ponto de vista didático das questões relacionadas à diferença sexual e às relações de gênero. E de que seja possível elaborar uma narrativa que quebre este silenciamento, que promova debates possibilitando uma reflexão sobre a construção destas diferenças e promova possibilidades para um novo agir. O objetivo da aula: analisar as representações levantadas por pessoas que viveram no contexto escolar, no período estipulado na pesquisa, experiências discriminatórias quanto a sexualidade e fazer destas representações possibilidades de se discutir estas temáticas no contexto escolar.

Após a apresentação do objetivo, chegamos exibição de trechos das entrevistas, depoimentos que de fato possibilitaram este trabalho. Foram selecionadas quatro falas, começando pela fala na qual Dionathan da Silva Cunha, nascido em 18/09/1992, na entrevista concedida em 21/02/2018, descreve as estigmatizações a que foi submetido:

O professor de Educação Física além de pegar no meu pé ele meio que intensificava os alunos a praticarem bullying, eu cheguei a escutar ele pedir para os meninos baterem mais forte e derrubar, sabe, no futebol tem aquele contato físico, ele pedia para quando chegasse comigo os meninos pegassem mais forte que era para eu me tornar um homem, homem sabe, aprender a ser homem (...). Quando fui fazer reclamação o diretor fez pouco caso, ele até riu quando comentei que eles me chamaram de bichinha, ele até riu, deu uma risadinha e não fez nada, comentou ia começar a chamar para orientar, mas não fez nada, nunca foi providenciado nada.

Em seguida para fazer um contraponto a esta memória foi apresentada uma passagem na qual Alexia Leblock, mulher trans, nascida em 05/03/1981, que em entrevista concedida em 19/02/2018, apresentou a forma como foi percebida e tratada, sempre com muito respeito por seu professor de Educação Física:

No período que começou as aulas de Educação Física ele já me separou e disse assim: - Você vai fazer Educação Física junto com as meninas, e a partir daí eu tive um respeito muito grande com ele e ele me tratava com todo respeito do mundo.

Após a apresentação destas memórias fiz a seguinte indagação: o que faz com que um profissional de Educação Física que foi professor do Dionathan Cunha, tempos depois do professor da Alexia Leblock, ter um comportamento extremamente discriminatório? Podemos dizer que as representações não levam os mesmos significados a pessoas diferentes, enquanto entenderam alunos como a Alexia e Dionathan como pessoas a serem corrigidas, moldadas em conformidade ao seu sexo de nascimento, havia profissionais que percebiam de outra forma. Essas memórias são fundamentais para refletirmos sobre os estereótipos e suas relações com processos de estigmatização de alunas e alunos percebidos como não heteronormativos. Esse contraponto teve o objetivo de elucidar que pessoas diferentes passaram por processos diferentes de convivência e percepções de suas *performances* de gênero e sexualidades, de modo que, embora dominantes, estes processos de estigmatizações não são comuns a todos e todas.

Após estas observações partimos para a memória de um momento chave nesta pesquisa, que é o momento no qual a heteronormatividade da escola chegou às famílias de alunas e alunos da educação básica. Salientei que não há como sabermos quantos alunos e alunas tiveram suas vidas familiares afetadas por esta prática, mas pelos relatos de várias pessoas entrevistadas, e mesmo de pessoas que posteriormente se recusaram a ceder seus depoimentos, esta prática era comum. Alunos e alunas não percebidos dentro da normalidade para seus gêneros eram denunciados aos seus pais, episódio que para muitos, como salientado, formam as memórias mais dolorosas das estigmatizações heteronormativas no contexto escolar do Amapá no período pesquisado.

Para compor esta memória apresentei um trecho do depoimento de Regianne Lúcia Magalhães Susarte, nascida em 14/12/1975, no qual nos diz ter sido depois desse incidente que sua mãe, sem saber o que fazer resolveu tirá-la da escola:

Eu convivia só com minha mãe, o diretor pediu pra chamar minha mãe devido meu comportamento ser diferente dos outros e minha mãe foi na escola e devido a esse episódio eu saí da escola porque o que eles relataram foi totalmente diferente pra ela...

Nesse momento nas imagens do audiovisual se percebe que Regianne Susarte se emociona e levanta a mão pedindo para pararmos, o que foi feito de imediato e se percebe na imagem. Enfatizei que só depois de algum tempo, um pouco mais recuperada, voltamos a filmar.

Para destacar que estas denúncias eram direcionadas tanto a pessoas do sexo masculino quanto do feminino, apresentei o trecho do relato de Igor Reale Alves, nascido em 11/06/1987, em entrevista concedida em 17/02/2018, na qual afirmou que a partir desse momento teve sua relação com o pai significativamente alterada:

Foi na sexta série, na sexta série, tinha uma brincadeira na escola que era meninos e meninas, aí chamaram meu pai no Atual, lá no Atual, aí eles pegaram pai para falar que eu estava com um comportamento estranho, tanto eu quanto meus amigos (...) que era para ele falar comigo, só que ele não falou, ele me escroteou perguntando se eu era viado e tudo mais, depois disso ele ficou em cima.

Após a apresentação dos vídeos passamos aos dois últimos slides, que fundamentariam um novo agir que deveria ser compartilhado e precisaria da participação de todos e todas, a inclusão da temática nos Projetos Político-Pedagógicos da Escola Estadual José de Anchieta. Assim, o penúltimo trouxe uma apreciação do que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nossa LDB, que estabelece seis incumbências para os profissionais de ensino que têm cargos ou funções específicas ou especializadas na escola, as quais foram destacadas as duas primeiras, estabelecidas no art. 13, da referida Lei:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Já o último slide, tratou da resolução n. 077/14-CEE/AP do Conselho Estadual de Educação do Amapá, que aponta para a necessidade de identificação da diversidade com o estabelecimento de estratégias educacionais inclusivas dentro dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da Rede Estadual do Amapá. A introdução da temática nos projetos das escolas, assegura aos professores e professoras a possibilidade de discutir e mesmo elaborar projetos que tenham relação com temática relacionada aos gêneros e sexualidades. Ter esse suporte é de fundamental importância para que se assegurem práticas pedagógicas que quebrem silenciamentos e façam com que as demandas, daqueles e daquelas percebidos como fora da heteronormatividade, possam ser debatidas construindo um conhecimento que dialogue com as diferenças.

Após a exposição, abriu-se o espaço para a contribuições dos professores e professoras presentes. A professora de Matemática, Kátia Cristina da Silva Souza, salientou que na escola há aproximadamente 6 anos atrás havia um aluno que era negro, assumidamente homossexual, surdo, pobre e que não vivia com os pais, era criado por uma tia e pela avó. Para a professora, o aluno passou por processos de exclusão na escola, que não estava preparada para lidar com a situação, pois quando o aluno reagia ao que sofria era percebido como agressivo, quando na verdade estava tentando se defender. O mesmo tinha na sua mesma turma, um irmão que também era surdo, mas que por ser heterossexual não sofria tanto preconceito quanto ele: “Imaginem a cabeça dele em toda essa situação!” Kátia Cristina ainda salientou a importância de percebermos que os estigmas podem se acumular e devemos estar atentos a isso. O depoimento da professora, foi seguido por alguns segundos de um silêncio que disse muito e deixou o tom de desabafo claramente perceptível.

Passados estes segundos, o professor de História, Cláudio Roberto Lopes dos Reis, Mestre em Educação Patrimonial, nascido em 26/10/1971 em Macapá, onde também cresceu, destacou que entre a Criação do Território Federal em 1943 e a Constituição de 1988, o Amapá foi governado, a maior parte do tempo, por militares e por isso a sociedade seria mais conservadora, salientou ainda que essas práticas eram muito comuns quando este era criança e adolescente, tendo o mesmo feito parte do grupo que praticava estes atos e que a escola não questionava estas

discriminações que eram muito mais frequentes, na sua visão, do que acontecem hoje em dia. Este destacou a importância do trabalho e parabenizou pela escolha do tema.

Ao final, a proposta de incorporar a temática ao Projeto Político-Pedagógico foi acolhida e posteriormente no dia 15 de março de 2018, a temática da diferença sexual e de gênero foi introduzida oficialmente no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual José de Anchieta. Com a apresentação do atual PPP da escola às técnicas da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), aprovaram, tanto esta, como outras modificações do projeto para o ano de 2018. Abrindo espaço para o desenvolvimento de trabalhos que incorporem estas temáticas na escola e que respaldem institucionalmente ações que envolvam demandas LGBTI neste contexto escolar.

Ao término da apresentação na Escola Estadual José de Anchieta, a sensação de dever cumprido e a de ter realmente proporcionado um aprendizado significativo a todas e todas presentes, foi bastante estimulante. A proximidade pessoal deste pesquisador com a escola, evidentemente poderia ter mitigado possíveis resistências a temática. O que me impunha o desafio de levar a proposta a locais nos quais eu não teria a mesma facilidade, mas, ao mesmo tempo, precisaria de interlocutores para promover o contato com as coordenações pedagógicas destes estabelecimentos de ensino. Neste sentido fui a duas escolas estaduais nas quais havia trabalhado, na cidade de Macapá, por alguns anos e que preservavam, em seus quadros, profissionais que me conheciam e poderiam facilitar este contato, embora com o passar dos anos estas escolas encontrassem um corpo docente já bastante modificado.

2.4.1 Saindo da zona de conforto.

Munido da motivação reforçada pela primeira apresentação, no mesmo dia em que apresentei a proposta na Escola Estadual José de Anchieta, fui a estas escolas em que já havia trabalhado com o objetivo e conseguir um espaço para apresentar a proposta.

A primeira foi a Escola Estadual Azevedo Costa, onde trabalhei como professor de história entre os anos letivos de 2006 a 2008, na qual fui recebido por uma coordenação composta por uma profissional que me conhecia, do período em que havíamos trabalhado juntos, e outro que não me conhecia, falei ainda com o atual diretor da escola fazia parte do corpo docente no período em que lá trabalhei. Tratei, de fato, da proposta com a coordenação pedagógica, esclarecendo do que se tratava a temática por cerca de dez minutos.

Expliquei os caminhos da pesquisa, do que se tratava, seu local, sua dimensão temporal e sobre como esta dialogava com o nosso fazer enquanto integrantes da cultura escolar, de como tradicionalmente a cultura escolar prima por uma uniformização tal qual Foucault chamou de corpos “dóceis” (1979), de como internalizamos as estruturas sociais num *habitus*, o que se espera em relação ao masculino e o feminino na cultura escolar em relação ao gênero e a sexualidade, salientando a heteronormatividade como um fator gerador de estigmatizações e de como estas não são recebidas e percebidas da mesma forma por sujeitos diferentes, assim como as reações às estigmatizações são diferentes e, finalmente, como as percepções que temos de alunos e alunas que vão da rebeldia à timidez podem ser resultados de processos de estigmatizações e que mesmo uma aparente normalidade pode ser uma tentativa de ocultar características que podem ser percebidas como estigmatizáveis, o que faz com que a temática seja de fundamental importância para todos e todas que fazem parte do contexto escolar.

Em seguida salientei que ao princípio da pesquisa pensava na existência de dois tipos de memórias relacionadas as estigmatizações heteronormativas, e explicitiei brevemente como cheguei ao que posso chamar de terceira memória, que seria a memória mais dolorosa, embora não comum a todos e todas, que é a memória de quando a escola denunciava, ou denuncia, discentes percebidos fora da normalidade para seus gêneros e/ou sexualidades. Foi importante frisar que pessoas com memórias mais próximas ao ano de 1988 eram comumente denunciadas por serem percebidas fora do esperado para seus gêneros e pessoas com memórias mais próximas à presente data foram denunciadas em por apresentarem uma sexualidade percebida como não heteronormativa.

Esclarecida a temática, elucidei o tempo necessário e os recursos necessários para a apresentação, o que disseram não ter problemas em conseguir; aceita a proposta, a apresentação foi marcada para acontecer no sábado dia 24 de fevereiro as 8:00 horas da manhã. Deixei meu contato telefônico para ser avisado sobre possíveis eventualidades agradei à direção e à coordenação da escola, estava tudo combinado e tínhamos uma excelente oportunidade para o debate.

Na mesma tarde fui na outra escola da rede estadual em que havia trabalhado por um bom tempo, a Escola Estadual Gonçalves Dias, na qual trabalhei entre os anos de 2010 e 2013, a coordenadora responsável pela semana pedagógica não era a mesma do período em que trabalhei e não me conhecia, coincidentemente esta escola também tem como gestor um profissional que era docente no período em que lá trabalhei, este, como o da Escola Estadual Azevedo Costa foram eleitos diretores pela comunidade escolar, no recente processo de promover eleições para direções escolares aqui no Amapá. A coordenadora pedagógica, que demonstrou interesse pela pesquisa, mas disse ter fechado toda a programação da semana pedagógica com antecedência e não teria como encaixar a apresentação para este período, pediu meu contato para que apresentasse a proposta em uma das reuniões que acontecem anualmente na instituição com o corpo docente e demais funcionários da escola ao longo do ano letivo, o que pode ou não vir a acontecer, e não terá registro neste trabalho.

Desta feita das três instituições que havia pensado em fazer as práticas pedagógicas, só havia conseguido ter espaço em duas. Chegado o sábado, munido do meu notebook e disposição para promover o debate me dirigi a Escola Estadual Azevedo Costa. Chegando lá, me deparei com o fato de que a programação havia sido alterada e meus trinta minutos estipulados e mais dez para discussões haviam sido apagados da programação. Não fui avisado da mudança na programação e o coordenador me disse que mudou a programação e esqueceu de me avisar, mesmo tendo meu telefone de contato. Este episódio pode ser o indicador de uma resistência à temática e posso dizer uma indelicadeza posto o que havíamos acordado, o que sem dúvida é um dado que não pode deixar de ser mencionado.

Ao procurar estes locais onde já havia trabalhado me deparei com dificuldades que sabia serem possíveis e que, de fato, se concretizaram. Para felicidade da pesquisa o calendário letivo da rede estadual da educação básica do Amapá, graças

a peculiaridades de cada instituição escolar, não é unificado e, embora as três escolas que havia pensado para as práticas pedagógicas de capacitação que vinha planejando tivessem suas programações na mesma semana, várias outras escolas teriam o início do ano letivo em momentos posteriores, o que abria novas possibilidades. Assim parti em busca de novos locais.

Na segunda feira, exatamente dois dias depois de ir à Escola Estadual Azevedo Costa e de ser surpreendido com a mudança na programação desta instituição, parti em busca de novos locais onde poderia apresentar a proposta. Fui às redes sociais em busca de contatos de amigos que trabalham em outras instituições e poderiam me informar se, em suas escolas, a semana pedagógica ainda não havia se iniciado. Neste sentido dois profissionais da educação foram fundamentais: Ana Karem Brito Oliveira e Osmando Jesus Brasileiro, que me ajudaram a tornar possível a ampliação desta prática, é importante destacar que houve outras negativas, mas chega de desalentos. Assim, referendi aqui nos títulos dessas duas apresentações os seus nomes.

2.4.2 A apresentação na Escola Estadual Gabriel de Almeida Café, a escola da Ana Karem.

Ana Karem, professora da disciplina de filosofia, me deixou a par de quando começaria a semana pedagógica da Escola Estadual Gabriel de Almeida Café e me indicando o momento em que estava sendo elaborada a proposta para a semana do Encontro Pedagógico, em tempo hábil, para que eu pudesse expor a proposta a tempo de ser inserida na programação, pois o fato minha atividade docente já ter se iniciado e limitava o tempo para ir às escolas apresentar às propostas. O dia primeiro de março de 2018, seria o dia em que apresentaria minha proposta a Escola Estadual Gabriel de Almeida Café, sem previamente conhecer ninguém do corpo técnico, o que me deixou com uma expectativa limitada, posto que pessoas que me conheciam não haviam facilitado e mesmo ignorado a inserção da proposta nas semanas pedagógicas de suas escolas. Mas eu tinha um trunfo, Alexia Leblock, a pessoa que sem dúvida havia me relatado as memórias mais positivas entre todas as pessoas que

havia entrevistado estudou muitos anos nesta escola. Assim, numa tentativa de convencimento, apresentaria estas memórias para demonstrar que daquela escola especificamente existem memórias significativas de resistência e mesmo de uma compreensão por parte de professores que no passado participaram da formação desta aluna que, hoje, enfatiza o respeito com que sempre foi tratada pelos professores e demais profissionais da instituição, tendo se sentido em alguns casos efetivamente acolhida por estes profissionais.

Mas isto não foi necessário, na verdade nem precisei usar todos os meus argumentos, muito menos citar o nome e nem apresentar as memórias da Alexia. Ao chegar na Escola Estadual Gabriel de Almeida Café fui recebido por Maria Socorro Varanda, a qual me apresentei como professor da rede estadual que estava pleiteando um espaço no período da semana pedagógica para apresentar a proposta pedagógica de capacitação na cultura escolar. Segui explicando do que se tratava a proposta, que seria uma forma de capacitar profissionais da escola promovendo reflexões sobre a questão. Foi quando essa me interrompeu falando da importância da temática e afirmando que alguns professores têm dificuldades de entender estes alunos. Me foi solicitado que relacionasse o tema com a proposta para o Encontro Pedagógico que ela estava elaborando (que tinha relação com os a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade). Destaquei que esta demanda envolve não só todas as disciplinas como a todos que fazem parte da cultura escolar, tanto que a temática da pluralidade cultural faz parte dos nos Parâmetros Curriculares Nacionais como parte dos Temas Transversais, e neste sentido é interdisciplinar, mas a proposta da minha apresentação não trabalharia especificamente como cada disciplina poderia desenvolver atividades pedagógicas sobre as temáticas.

Neste momento ficou bastante claro para mim que conhecer as pessoas que fazem parte das escolas, não tem o mesmo peso de ter pessoas que organizam o planejamento pedagógico das escolas identificadas com a temática e as demandas relacionadas a ela no contexto escolar, na verdade não adianta conhecer as pessoas se elas não se identificam com a demanda. Socorro Varanda é a maior prova disso, não conhecia previamente esta profissional, mas a mesma acolheu de imediato a proposta.

Socorro Varanda, me informou que haveria uma mesa redonda, na tarde do dia 6 de março de 2018, na qual pessoas de outras instituições dariam suas contribuições,

e todos teriam 20 minutos para apresentação e depois haveria um espaço para os debates. O que casava com a proposta, pois não há como fazer uma proposta pedagógica numa dada cultura sem troca, esse o objetivo de sair da “zona de conforto”. Como era necessário um título para a apresentação, sugeri o título da dissertação, mas, para socorro esta deveria ter um título específico e depois de algumas trocas de ideias fechamos que seria “Diversidade: Gênero e Sexualidade, estigmas no cotidiano escolar” pois para Socorro se o tema começasse com Diferença no lugar de Diversidade, as pessoas, como ela mesma, teriam dificuldades de entender do que se tratava e poderiam pensar na diferença como masculino e feminino.

A Escola Estadual Gabriel de Almeida Café, é uma das maiores e mais conhecidas escolas de Macapá, sua localização pode ser facilmente indicada como referência espacial para quem quiser encontrar algum lugar específico na região central da cidade. Funcionando em seus três turnos, oferta o Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos. Por sua localização central, atende alunos e alunas dos mais diversos bairros da cidade, tendo um quadro funcional de mais de 200 funcionários. A apresentação seria direcionada à direção, corpo técnico e todos os professores e professoras, pois este trabalho, como parte do Encontro Pedagógico é percebido e cobrado como um dia normal de trabalho, assim a presença de todos nestes encontros é compulsória.

No dia da apresentação o auditório da escola estava lotado, e como os outros palestrantes também compareceram, eu só teria de fato os vinte minutos acertados para a apresentação. Resolvi manter a ordem da apresentação que já havia realizado na Escola Estadual José de Anchieta, mas tinha que acelerar a exposição da aula. O que não seria fácil, pois na minha escola já era sabido pela maioria dos meus colegas de que se tratava a pesquisa que estava desenvolvendo, dividir a pesquisa com meus colegas era percebido por boa parte deles como a socialização de uma pesquisa acadêmica, uma possibilidade de dividir conhecimentos com um colega que está fazendo uma pós-graduação, coisa que já aconteceu em nossa escola anteriormente. Mas nesta escola, na qual eu era para a quase totalidade um estranho, isso deveria ser explicitado, era importante enfatizar que aquela experiência fazia parte da minha

pesquisa de mestrado e que era uma oportunidade de trocar conhecimentos, uma oportunidade de capacitação.

Neste sentido, logo após me apresentar ao público presente no auditório, ressalttei que mesmo em condições mais adversas de trabalho, nós profissionais da educação mantemos os desejos de nos tornarmos cada vez mais qualificados, não utilizando exatamente com as mesmas palavras Clarisse Nunes, mas baseado em seus argumentos, sobre a formação continuada de professores:

Ao contrário do discurso que insiste na sua desqualificação, argumento que motiva e justifica a revisão das políticas de formação, quando não os culpabiliza pelos desacertos da escola, eles vão investindo na melhoria de da sua performance e patrocinando, em muitos casos de seu próprio bolso, cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. (NUNES, 2007, p.51)

Salientei ainda que aquela apresentação era uma forma de retornar à sociedade o investimento feito pelo Estado para a realização deste trabalho de mestrado. Após esta breve apresentação parti para a aula propriamente dita. Como na apresentação da Escola Estadual José de Anchieta, iniciei com os conceitos sugerido no título, ponderando que as diferenças de gênero e sexualidade fazem parte dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e assim, dizem respeito a todos e todas que fazem parte da cultura escolar. E segui, num ritmo mais acelerado do que o ideal, os slides que havia preparado para a aula da Escola Estadual José de Anchieta.

Das quatro falas marcadas para a ocasião, a minha foi a terceira. A grande atenção dos professores a apresentação era evidenciada pelo silêncio. O tempo escasso só me possibilitaria apresentar duas falas, assim apresentei o trecho no qual Regianne Susarte descreve o momento em que foi denunciada e teve que deixar a escola. Fala que foi assistida em um silêncio quase que absoluto, em seguida expliquei que em outros depoimentos há a indicação de que a prática ainda possa estar ocorrendo, por causa da *performance* de gênero, como foi o caso de Regianne Susarte, ou, como acontece em memórias mais recentes, as denúncias ocorreram quando a escola percebeu a formação de casais homoafetivos em seus domínios, portanto têm relação mais direta com a sexualidade.

Logo após este esclarecimento, ressaltei que pessoas diferentes, tiveram relações menos ou mais conturbadas com a escola. Neste momento salientei que das memórias que colhi, a que se apresentou mais positiva aparece através das memórias de uma ex-aluna daquela escola. Foi neste momento que apresentei o trecho do vídeo no qual Alexia Leblock, explica que foi acolhida por seu professor de Educação Física, exatamente naquela escola.

Neste momento ocorreu o fato mais inusitado dessa prática. O atual diretor da escola, interrompe a apresentação dizendo: - “Eu defendi Alexia aqui na escola uma vez quando estavam incomodando ela”. Rhuam R. M. Marinho, foi aluno da escola e contemporâneo a Alexia. A forma com que ele se referiu a ela me respondeu uma questão que tinha deixado sem aprofundar durante a entrevista, nesta Alexia havia afirmado que sempre foi uma transexual, mas ela era tratada pelo nome de Alexia na escola? Os professores a reconheciam como Alexia? foram perguntas que na perspectiva da igualdade, preconizada durante as entrevistas, este pesquisador não pôde fazer.

Ao final da apresentação, uma das últimas falas de docentes foi a de uma professora, que salientou ter sido professora da Alexia naquela escola e que ela era muito querida e que Alexia ainda hoje guarda muito respeito por ela que quando a vê sempre lhe chama de professora e a trata com muito carinho.

Mas as falas de docentes na apresentação na Escola Estadual Gabriel de Almeida Café não foram apenas rememorações de momentos felizes. É importante citar a questão do local de fala, logo após o fim das apresentações, só os professores, me refiro aqui aos do gênero masculino, falaram, e em tons bem incisivos, três professores pediram a fala, um não se referiu a minha apresentação, se atendo ao tema apresentando por outra pessoa, mas os outros dois queriam de fato me questionar. O primeiro me disse que achou bonita a fala da moça, se referindo a Alexia num tom irônico e continuou afirmando que estes alunos atualmente não respeitam a escola. Logo em seguida o segundo professor que se dirigiu a mim, destacou que a situação desses alunos na escola atualmente já está demais, e se os professores deixarem esses alunos tomam conta da escola.

Neste momento ponderei que a percepção que geralmente se tem sobre estes alunos é orientada pela heteronormatividade, o que nos faz perceber como desrespeito alguns comportamentos e não outros. É comum nas escolas vermos alunos do sexo masculino nos corredores performando suas masculinidades ocupando corredores e falando alto, meninas que com seus adereços enfatizam suas feminilidades, mas quando vemos alunos e alunas não heteronormativos tornando evidentes suas performances de gêneros fora da norma, percebemos como desrespeito. Enfatizei ainda que é comum vermos esses alunos e alunas retraídas, tímidas e inseguras, o fato deles e delas estarem apresentando, com uma maior liberdade hoje em dia, seus gêneros e sexualidades na escola não é um retrocesso, mas uma prova de que hoje estes alunos e alunas têm uma maior liberdade para reivindicar suas demandas.

Quanto ao questionamento sobre o suposto fato de que estes alunos e alunas estariam tomando conta da escola, ponderei que a escola é deles, usando a famosa frase de Paulo Freire salientei que: não há docência sem discência, a escola é dos alunos e alunas, a escola presta um serviço público, que sendo público tem como princípio ser para todos e todas, e como na questão do desrespeito apontado pelo outro colega, esta percepção é orientada pela heteronormatividade, por isso este conceito é tão importante para questionarmos a nossa percepção e orientar a nossa prática.

Encerrado este momento, paramos para um lanche e foi neste momento que várias professoras vieram falar comigo, uma delas elogiou a proposta e me pediu fontes para leitura, outra disse que tem um aluno na educação especial que sofre estigmatizações heteronormativas e ficamos por alguns minutos conversando. Na volta do lanche chamei atenção para o fato de como no primeiro momento só os professores falaram e só depois as professoras de forma reservada vieram pontuar suas percepções. Esse momento foi fundamental para que outras professoras falassem sobre a temática, uma professora em especial contou que sempre chama atenção de casais que namoram e se beijam pelos corredores da escola de forma mais explícita, mas quando ela faz estas observações em relação aos alunos homoafetivos estes a chamam de homofóbica. A ela sugeri inserir no Projeto Político-Pedagógico, quando este atender esta demanda, uma definição teórica de homofobia, para que esta se respalde e quando for chamada de homofóbica poder explicar o que

de fato é a homofobia, pois o que se pretende numa escola democrática e cidadã é um tratamento mais igualitário e não um tratamento melhor ou pior para alunos com diferentes demandas.

Ao final, o interesse pela temática e os debates ficaram menos tensos e encerramos com uma grande satisfação, pelo menos da maioria dos presentes, pelas trocas que tivemos naquela tarde de março.

2.4.3 A apresentação na Escola Estadual Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, a escola do professor Osmando Brasileiro.

Osmando Brasileiro, é professor da disciplina de Língua Portuguesa da Escola Estadual Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, desde que entrou para o quadro de professores do Estado do Amapá em 2006, localizada no bairro Novo Horizonte a escola atende a um grande número de bairros da Zona Norte da cidade de Macapá, inclusive de comunidades remanescentes de quilombo, ter a prática em uma escola considerada de periferia com suas especificidades com certeza seria de grande valia para este trabalho.

A escola encontrava-se com sérios problemas, uma reforma estava sendo feita durante as férias e não havia sido concluída, a expectativa gerada pela reforma era de que a escola, no retorno às aulas, estaria com todas as suas salas de aula climatizadas e o telhado da quadra, que havia caído no ano anterior, repostado, o resultado é que o Encontro Pedagógico aconteceria naquela semana, mas as aulas não se iniciariam nas semanas seguintes.

Osmando Brasileiro fez todos os contatos na escola para proporcionar a apresentação da proposta, a partir de meus relatos explicou do que se tratava a proposta e marcou o dia e o horário para a apresentação, este salientou que a escola tinha sido vítima de furtos e não tinha mais equipamentos de som e Datashow, para garantir o formato da apresentação que o equipamento de Datashow ele conseguiria emprestado e tentaria conseguir uma caixa de som, o que infelizmente não conseguiu. A apresentação ficou marcada para às 14:00hrs do dia 8 de março, uma feliz

coincidência, posto que é nesta data em que se comemora o dia Internacional da Mulher, o que por si só possibilitava tratar, pelo menos de forma introdutória das demandas específicas do gênero feminino. Chegando lá o auditório estava interditado pois o teto havia caído, assim o local onde ocorreria a apresentação seria o refeitório da escola, mas a chegada da imprensa, que havia sido chamada pelos funcionários, para denunciar as condições em que a escola se encontrava atrasou o início da apresentação, pois estes profissionais precisavam tornar públicas as insatisfações e as condições em que encontraram a escola para o início do ano letivo⁹.

Logo depois que a imprensa colheu os depoimentos dos professores e professoras iniciamos a apresentação, os próprios funcionários carregaram suas cadeiras para o refeitório, aproximadamente 50 pessoas estavam presentes, das quais eu só conhecia o Osmando. Conectei o meu notebook ao equipamento de Datashow e dei início a apresentação, com o mesmo tato de tratar aquela apresentação como uma possibilidade trocar conhecimentos e a apresentando também o caráter de retorno para a sociedade do investimento feito pelo Estado para a oportunidade que estava tendo de ter acesso a um programa de mestrado por uma universidade pública.

Após a apresentação do título: “Gênero e sexualidade: estigmas no cotidiano escolar do Amapá entre 1988 e 2017”, discuti brevemente os conceitos relacionados a este. Logo depois, como era o dia Internacional da mulher, apresentei um slide com a seguinte frase bíblica: “Toda mulher sábia edifica a sua casa, mas a tola a derruba com as próprias mãos” Provérbios 14:1. O objetivo era apresentar esta frase, tão amplamente repetida ainda hoje, como uma representação e como uma determinada visão de mundo que ainda hoje é muito divulgada como “verdade”, mas que no Brasil atual a maioria dos lares são chefiados por mulheres, a partir desse ponto fiz uma breve diferenciação entre as práticas e representações, apoiando-me em Chartier e segui apresentando os slides na sequência da apresentação que já havia realizado nas duas escolas anteriores.

A apresentação seguiu sem problemas, mas a ausência do equipamento de som impossibilitando que fossem ouvidas as vozes dos entrevistados e entrevistadas

⁹ A reportagem realizada pela Rede Amazônica que foi realizada neste dia e que foi ao ar no dia seguinte pode ser vista neste link: <http://g1.globo.com/ap/amapa/amapa-tv/videos/t/edicoes/v/prestes-a-inicar-o-ano-letivo-escola-estadual-esta-em-condicoes-precarias/6566278/>, acesso em 13/05/2018.

na pesquisa, tive que relatar seus conteúdos e explicar as especificidades de algumas das falas. Quando sugeri a inserção da temática no Projeto Político Pedagógico da escola, o professor Osmando Brasileiro afirmou que a escola havia feito isso há poucos anos, quando Alexnara de Souza Maciel, professora de Educação Física da escola, fez uma especialização sobre a temática da diversidade sexual na educação básica, o que para mim foi uma grata surpresa, pois nas escolas em que havia antes estado e mesmo perguntado sobre isso, nenhuma tinha efetivado nos seus respectivos projetos pedagógicos a preocupação com a temática. Neste momento Alexnara Maciel salientou sua participação na especialização realizada na Universidade Federal do Amapá, o que deixou clara a importância da sua qualificação na instituição e sua relação com a inclusão do tema no projeto da escola e esclarecia, em grande parte, a facilidade que teve o professor Osmando Brasileiro em possibilitar aquele encontro junto ao corpo técnico da escola.

Neste momento abrimos a discussão para que os demais colegas dessem suas contribuições. Como a apresentação tinha sido bem recebida e percebendo a possibilidade de ter o registro das ponderações que viriam resolvi ligar o gravador de voz do meu celular, para poder gravar os depoimentos que viriam e depois correr atrás destas pessoas para que cedessem autorizações para a utilização de seus depoimentos para esta pesquisa de modo formal.

O que foi bastante positivo, pois pude guardar em um áudio tudo o que viria com muita força e indignação pela fala da professora Alexnara Maciel, que desde o início da apresentação demonstrou um grande interesse pela discussão. Nos seus olhos ficava clara a sua vontade de contribuir com a discussão, esta fez uma longa fala da qual foi extraída a parte que trata especificamente do tema:

Sabemos que a metodologia de cada professor perpassa por sua personalidade, não adianta dizer, porque existem leis, existem projetos, existem ações, mas nós não deixamos quem nós somos dentro do guarda roupa em casa atrás da porta da cozinha, quem nós somos vai para dentro da sala de aula então esse ciclo não é cortado de uma forma simples, ele permanece porque faz parte da identidade do profissional, mesmo ele sabendo que não deve tratar o aluno desse jeito.

Em seguida outra professora solicitou a fala, Rosilene Corrêa da Silva, deu uma contribuição em relação às denúncias que a escola fazia, aos pais de alunos e alunas percebidos como fora da “normalidade” para seus gêneros e sexualidades, que aqui será citada na íntegra:

Eu gostaria de me reportar a uma parte do trabalho, quando ele fala que a escola chama o pai para contar. Quando eu estava adolescente eu vi uma situação em que a escola também chamou a mãe de uma garota pra contar e disse: olha a sua filha está andando com uma moça daqui da escola que dizem que é sapatão, a escola nem sabia se era verdade, era uma menina da minha sala, essa menina apareceu toda roxa e eu perguntei: o que foi isso? - A minha mãe me bateu, porque a supervisora mandou chamar minha mãe e falou que eu era sapatão, eu estava na quinta série e nem sabia direito o que era sapatão. Então eu perguntei pra ela o que era sapatão e nem ela sabia. A escola fazia denúncia como se fosse um crime né, com base no achismo, a gente nem sabia o que era.

Segundo a professora, este relato remonta a 1986, quando esta tinha 11 anos, a mesma idade de sua colega então denunciada. Este breve depoimento demonstra que não chegou a ser preciso ter uma *performance* de gênero ou sexualidade não-heteronormativas, bastando andar com alguém que assim fosse percebida para ser denunciada. O que fatalmente abria precedentes para uma infinidade de pessoas que podem ter sido denunciadas sem nunca ter nem tido performances de gênero e nem sexualidades fora do esperado para a norma. O que também deixa claro a abjeção e a tentativa de patologizar a aluna percebida como “sapatão”, no sentido de afastar a aluna denunciada de uma possibilidade de “contágio”. Embora este depoimento remonte a um período dois anos anterior a 1988, é importante porque as memórias mais próximas a esta data foram as mais difíceis de serem acessadas e a violência física sofrida pela colega de escola da professora Rosilene Silva, torna importante frisar porque algumas pessoas que haviam relatado estas violências nestes momentos das denúncias não conseguiram ceder seus depoimentos.

Neste momento o professor Antônio João Maciel de Castro, pediu a palavra e disse de forma incisiva:

Aconteceu com meu filho, meu filho estudava na Escola ..., aí me mandaram chamar porque meu filho andava com duas camisas, sendo uma quadriculada, aí um funcionário da escola me chamou eu fui lá e

ele me disse: olha a gente precisa conversar, eu vou te dizer uma coisa só aqui, o teu filho, tu tens que olhar porque ele está usando duas camisas, aí eu disse deixa eu te dizer uma coisa, mas porque esse papo? - Porque ele anda com um rapaz... Aí eu disse: - Deixa eu te dizer uma coisa, eu tenho dois irmãos, por quem tenho o maior orgulho que são homoafetivos. Eu acho que a primeira coisa que tu tens que repensar, como tu faz parte da parte pedagógica é como ele está como indivíduo, e se um dia meu filho vestir uma camisa rosa eu bato palma, eu aplaudo ele sem nenhum problema porque o que está faltando é a gente entender que quando a pessoa tem uma opção é fazer valer o que diz a Constituição quando ela diz que todos somos iguais.

Pela proximidade de tempo deste relato, fica claro que estas denúncias em relação ao gênero ainda podem estar acontecendo, ao mesmo tempo que destaca os posicionamentos de alguns pais e mães que não aceitam posicionamentos discriminatórios da escola para com seus filhos o que vem, por certo, intimidando novas denúncias.

Ao final, a professora Alexnara Maciel pediu novamente a palavra e fez uma constatação digna de encerramento para aquela discussão, a profissional destacou que:

A cultura é muito mais forte que a educação formal, muito mais forte, e lidar com a cultura, com algo que nossa sociedade não respeita, não valoriza, é algo extremamente difícil porque nós temos que nos desconstruir para nos reconstruirmos diante dessas novas perspectivas, porque aquilo de onde nós nascemos e reafirmamos ao longo de toda nossa existência, legitimamos aquilo como uma verdade única e absoluta e como dizem os filósofos não existe uma verdade única, a não ser nas exatas, tudo pode se transformar se nós permitirmos.

Desconstruir para reconstruir, ao final da fala da minha colega de trabalho essa frase ficou sondo em minha cabeça. Ao final destas práticas pedagógicas aprendi, ensinei e troquei muitas experiências. É impossível levar pessoalmente a todas as escolas do Amapá este debate, mas é possível promover meios para que esse chegue às escolas sem necessariamente a presença física deste pesquisador.

Jaime Pinsky e Carla Pinsky no artigo: *Por uma História prazerosa e consequente* nos trazem um importante esclarecimento que vai além dos discentes e pode ser ampliada para os profissionais da educação:

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica”. (2010, p.28)

Promover a “inclusão histórica” dos excluídos, ou incluídos de forma subordinada pela heteronormatividade, junto aos docentes das escolas da rede pública, fazer das pessoas que integram e orientam a cultura escolar alunos nesse processo, talvez tenha possibilitado fazer seus profissionais repensarem suas concepções e suas práticas, além de, fazer com que profissionais da educação que se identificam com as demandas de seus alunos não heteronormativos se percebam respaldados em seus locais de trabalho quanto as suas práticas inclusivas, o que foi possibilitado por meio de uma apresentação clara, coesa e objetiva sobre a temática. Se professores e professoras de forma isolada tratam das demandas de alunos e alunas não-heteronormativos a cultura escolar é problematizada, mas de forma isolada não abalada a norma, ela precisa ser questionada no conjunto da coletividade que a compõe, o ideal é que a inclusão da temática nos Projetos Político-Pedagógicos não seja realizada de forma unilateral por algum determinado profissional que se identifique com a temática, mas com a participação da coletividade dos profissionais da educação que compõem as escolas e que coletivamente se comprometam em cumprir os planejamentos elaborados nesta coletividade.

Conseguir produzir uma História transformadora, que efetivamente chegue onde precisa chegar, promovendo uma “inclusão histórica” por meio de uma outra representação visando a promoção de outras práticas, passou a ser a principal contribuição deste trabalho para com a sociedade. O potencial transformador de se produzir uma História da heteronormatividade com aqueles e aquelas que de suas vidas escolares passaram por processos de estigmatizações, que nos trazem suas expectativas, alegrias e dores, tendo como público alvo a cultura escolar, encarando suas particularidades e resistências engrandeceu, em muito, este trabalho ao mesmo tempo em que direcionou a confecção do material audiovisual para este público.

Os estranhamentos, as satisfações, as insatisfações e as discussões geradas deixaram claro o interesse pela temática. O momento é oportuno para ampliar as

possibilidades de debates, este é o principal objetivo do filme *Colorindo*. Além das análises das entrevistas, é do processo de elaboração deste filme, são os temas do próximo capítulo.

3. A história da heteronormatividade na cultura escolar do Amapá e as possibilidades do *Colorindo*.

3.1 Gêneros e sexualidades, avanços e retrocessos.

As disputas pelo em torno dos direitos da população LGBTI têm tido como seus palcos principais o Congresso Federal, a relutância em manter intocáveis conceitos como o de família, por exemplo, encontraram um forte amparo. Assim como as propostas de sepultamento programa *Brasil Sem Homofobia*¹⁰, criado em 2004, que teve suas ações efetivas combatidas de forma sistemática no Congresso Federal onde o crescimento de grupos conservadores que se alinham em torno de pautas que consideram fundamentais para a manutenção de seus discursos historicamente fundamentados na normatização compulsória do gêneros e sexualidades.

O programa *Brasil Sem Homofobia* tinha como um de seus objetivos a promoção de materiais didáticos, inclusive audiovisuais, reunidos num *kit* educativo¹¹, a ser utilizado na promoção destas temáticas na educação escolar, o apelo de grupos conservadores, que estereotiparam em seus discursos estes materiais como um “kit gay”, ganharam força e estes materiais acabaram sendo impedidos de chegar de forma oficial às escolas. Neste sentido iniciativas do governo federal que promoveram a confecção de materiais, foram barradas pelo Congresso Federal. Avanços e retrocessos chegaram até este ano de 2018 com a retirada da preocupação com a homofobia na avaliação dos livros didáticos no Programa Nacional do Livro Didático, que demarca a disputa contínua em torno do currículo¹².

¹⁰ O Brasil Sem Homofobia, se definia como: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. Visto dia 06/06/2018 em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf.

¹¹ No caderno do programa Escola sem homofobia destaca-se os objetivos destes materiais: “os materiais que compõem o kit educativo do Projeto procuram contribuir para a desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e promover como ganho a convivência e o respeito em relação às diferenças, tendo sido concebidos com o pressuposto de facilitar essa tarefa.” Visto dia 06/06/2018, acessado em: file:///C:/Users/Vick/Downloads/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf

¹² Em 2017 o Conselho Nacional de Educação, do governo Michel Temer, já havia retirado os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual da BNCC, Base Nacional Comum Curricular e nessa nova versão do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático estas preocupações foram silenciadas, é esperar o que virá nos próximos livros didáticos selecionados pelo atual governo sobre a temática. Segue a versão atualizada do PNLD, de 2018, visto em 08/06/2018: file:///C:/Users/Vick/Downloads/Guia_PNLD_2018_Apresentacao.pdf

As reações conservadoras ao que vinha sendo realizado no sentido de ampliação das percepções do humano em relação ao gênero e sexualidade na educação encontraram coro no Projeto de Lei 867/2015, que, segundo sua ementa, inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o que foi delimitado na proposta do programa “Escola sem Partido”. Este projeto estabelece em seu Art. 3º que:

São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.¹³

Nas redes sociais o discurso do “Escola Sem Partido” espalhou-se rapidamente, intensificando a disputa por definir o que pode, ou não, pertencer ao currículo escolar (inclusive do ensino de história) em relação aos gêneros e sexualidades. Sua aprovação provocaria a imposição de forma legal e taxativa de limites morais à educação escolar que acabariam por silenciar de forma compulsória as temáticas, e até mesmo proibir, que parte significativa da História arduamente construída nos meios acadêmicos chegasse ao ensino escolar da Educação Básica. O Projeto, embora tenha sido arquivado, pode ser retomado a qualquer momento, dependendo da possibilidade real de sua aprovação no Congresso, pois outros projetos com o mesmo conteúdo estão sendo votados e aprovados a nível municipal. Uma boa notícia neste sentido, vem do fato de que um projeto votado e aprovado por unanimidade pela Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, no Paraná, criando uma Lei que proibia abordagens sobre gênero e sexualidade nas suas escolas municipais, foi suspenso pelo Ministro do Superior Tribunal Federal, Dias Toffoli, ao analisar ação impetrada pelo Partido Comunista do Brasil, o Ministro destacou que orientação pedagógica e definição de currículo são atribuições da União. Embora seja uma boa notícia, esta decisão deixa a questão ainda em aberto, pois o Ministro não destacou em sua decisão a inconstitucionalidade do conteúdo material da referida lei municipal, mas apenas a sua inconstitucionalidade formal. O que nos permite ainda, mesmo que ameaçados de executarmos propostas pedagógicas com as sugeridas aqui e possibilitadas com o filme *Colorindo*.

¹³ Acessado em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>, em 28 de março de 2018.

3.2 A concepção do material audiovisual.

O compromisso por produzir materiais que viessem a questionar e problematizar a heteronormatividade na cultura escolar do Amapá norteou, como salientado, todo processo desta pesquisa. A princípio seriam produzidos dois materiais diferentes, um voltado para alunos e alunas das escolas públicas e particulares do Amapá, e outro voltado para os profissionais da educação que teriam acesso ao material nos encontros pedagógicos que tradicionalmente ocorrem nas semanas anteriores ao início das aulas e abrem o calendário letivo das escolas.

A proposta mostrou-se viável, mas as atividades práticas desenvolvidas na escola foram deixando claro que ao se trabalhar com alunos e alunas do Ensino Fundamental a recepção do material poderia não ser a esperada, pois as frequentes “brincadeiras” homofóbicas no decorrer das atividades e principalmente durante a exibição do curta metragem, colocaram em questão o material a ser confeccionado para este público. Entrevistados e entrevistadas que corajosamente cederam seus depoimentos e os direitos de imagem de suas entrevistas, participaram da pesquisa, entre outros fatores, pelo compromisso de fazer de suas experiências possibilidades concretas de se repensar as práticas do cotidiano escolar, nesse sentido ficou clara a possibilidade de surgirem novas estigmatizações, por parte de alunos e alunas que ainda não conheçam outras referências que contestem a heteronormatividade e não possuam a maturidade necessária para não promoverem chacotas direcionadas as pessoas que participaram do trabalho. Assim, essa possibilidade tornou-se um risco que não poderia ser assumido por este pesquisador.

Deste modo o material para a Educação Básica passou a ser planejado para o Ensino Médio, mas, mesmo assim, ficava difícil prever a maturidade desse público. Pois a cultura heteronormativa se esforça para se manter intocada, o que torna difícil mensurar como este poderia ser apresentado por docentes que não se identifiquem com a proposta. Por outro lado, entre adultos, mesmo que alguém pense em promover alguma “piada”, este ficará limitado a expor, entre colegas, chacotas como forma de deslegitimar o trabalho. O material obviamente pode ser questionado, mas esperamos que sem a promoção de novas estigmatizações aqueles e aquelas que cederam seus

depoimentos¹⁴. Após muita reflexão sobre estas possibilidades foi decidido focar o material audiovisual para o público adulto, para aqueles e aquelas que fazem parte, como adultos, da cultura escolar, os profissionais da educação e se possível para os demais funcionários que fazem parte das escolas.

Guacira Lopes Louro, em *Gênero Sexualidade e Educação*, faz entre suas reflexões sobre os movimentos de mulheres, uma observação bastante pertinente sobre a amplitude:

Às vezes transformados em guetos, mediante processos nos quais também têm responsabilidade e envolvimento, muitos desses grupos acabam por ser excluídos (e por se excluírem) da dinâmica mais ampla do mundo acadêmico. Torna-se comum a tendência de deixar que nesses espaços (e apenas neles) se tratem das questões relacionadas à mulher. (1997, p.18)

Pode-se ampliar a questão também para as diferenças de gênero e sexualidade, ao observarmos rodas de conversa, debates e oficinas sobre estes temas, mesmo nas universidades, percebe-se a forte presença de pessoas com um perfil militante, que carregam consigo suas experiências pessoais muitas informações que enriquecem os debates, o que sem dúvida é fundamental, mas ao mesmo tempo não atingem a amplitude necessária para o debate que as temáticas demandam. Na prática observa-se nesses encontros, predominantemente pessoas que de fato se interessam pela temática.

Levar esses temas a outros locais de socialização, no caso específico, a escolar, torna-se imprescindível, posto que longe de debates com referenciais teóricos mais apropriados, as representações que são associadas aos gêneros e às sexualidades, tendem permanecer estereotipadas. Assim, o material audiovisual busca levar a cultura escolar possibilidades de debates que possibilitem outras práticas na mesma. Mas antes de entrar propriamente no material, seu embasamento

¹⁴ A confecção de um material voltado para ser trabalhado em aulas de história, sem a utilização destas entrevistas, demanda uma pesquisa ainda mais vasta o que não poderia ser desenvolvida nos dois anos determinados para a realização do mestrado.

teórico e roteiro, precisamos destacar o meio e a receptividade esperada para o material.

Todos os anos as escolas tanto da rede pública quanto particulares do Amapá promovem Semanas ou Encontros Pedagógicos, que como já salientado, são momentos de reencontro entre profissionais das escolas após seus períodos de recesso de fim de ano, ou férias. Em outros Estados é comum um momento em que profissionais, durante este período, são separados por áreas do conhecimento e se promovem capacitações específicas para cada área, mas até este momento, isto não acontece no Amapá. O que faz com que cada escola monte sua própria semana pedagógica na íntegra, tarefa que fica a cargo das coordenações pedagógicas das escolas que selecionam, de acordo com as suas próprias convicções, os temas a serem abordados nestes encontros.

Colorindo foi produzido com a intenção de, a partir do estabelecimento de relações efetivas junto às secretarias municipais e estadual de educação, ser apresentado nestes encontros pedagógicos, pois, para determinados temas serem efetivados no contexto escolar de forma ampla, durante a atividade prática mostrou-se fundamental que se tenha respaldos institucionais que reforcem a importância de sua apresentação nos diversos contextos escolares, buscando meios nas relações de poder institucionais de efetivar sua ampla divulgação nos encontros pedagógicos escolares dos próximos anos e, porque não, fazer deste vídeo um modelo a ser sugerido para a implementação de outras demandas historicamente pouco abordadas e mesmo negligenciadas no ensino e na cultura escolar.

É importante destacar que audiovisuais são amplamente apresentados nestas Semanas Pedagógicas, alguns chegando mesmo a se tornarem comuns ao ponto de professores de escolas diferentes já terem visto e até revisto os mesmos materiais. Geralmente são vídeos “motivacionais”, comuns não só na educação como também em órgãos públicos e empresas privadas das mais diversas áreas; estes geralmente apresentam reflexões alheias ao ambiente escolar e que apresentam uma moral da história, uma projeção previamente elaborada para um agir, que ao final das apresentações são discutidos por professores e professoras. Aproveitar esta prática para a exibição de materiais audiovisuais, realmente pensados para estes momentos e que levem conhecimentos e possibilitem reflexões a profissionais da educação torna-se uma possibilidade real de promoção desta e de outras temáticas.

O *Colorindo* permite uma leitura que seja realizada por todos e todas dentro da coletividade dos profissionais das instituições escolares concomitantemente, e sem ocupar um tempo demasiadamente grande, além dos custos de materiais impressos e a incerteza da leitura que possa ser ou não realizada por cada profissional da instituição neste momento. Roger Chartier, preocupado com como se dão historicamente as leituras analisou as formas como historicamente são socializadas. Para o autor:

Contra a representação, (...), segundo a qual o texto existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permita ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor. (1991, p.182)

Plataformas online podem promover a circulação do filme e onde não há acesso à internet, pendrives e o DVD podem servir de suporte para a circulação do filme para suas apresentações. O audiovisual permite, por meio destes suportes de baixo custo, uma leitura coletiva eficiente e atrativa, reuniões pedagógicas escolares podem ter um público superior a duzentas pessoas, dependendo do número de funcionários de cada estabelecimento. Embora este pesquisador tenha se deparado, em sua atividade prática, com uma escola sem essas possibilidades de utilização, isto é algo incomum, como no caso do furto de equipamentos na instituição de ensino, contingências que infelizmente enfrentamos em nossa prática profissional, reflexo de uma sociedade que carrega suas contradições.

As atividades didáticas na cultura escolar permitiram levar, a uma pequena parte deste público, a reflexão de que o processo de estigmatização é histórico e de que a percepção dominante sobre as sexualidades e os gêneros são construídos socialmente, o que possibilitou discussões sobre as estigmatizações heteronormativas em suas construções históricas, em contrapartida a forma “natural” com que predominante são apresentadas e percebidas.

Dizer diretamente a profissionais da educação que estes precisam repensar as suas posturas e práticas em relação a grupos historicamente discriminados para a promoção da cidadania e mesmo da democracia, teoricamente não deveria ser algo

difícil, mas em relação a diferença de gênero e sexualidade mostrou-se uma das tarefas mais difíceis deste trabalho e de minha vida como educador. É de primordial importância que seja salientado que as estigmatizações privam direitos, limitam o acesso e tornam a escola um ambiente onde os referenciais teóricos da educação acabam sendo sobrepostos por preconceitos alheios a estes. Não há uma referência na teoria da educação ou na didática do ensino que possa ser utilizada para deslegitimar a afirmação de que as estigmatizações privam direitos, que são incompatíveis com a função social da escola e que todas as diferentes formas de violência a elas associadas são privações de direitos. O que desloca as resistências ao debate para o silenciamento, principal estratégia enfrentada nas atividades práticas e mesmo a estratégias discursivas que se apoiam na moral e nos “bons costumes”.

Não podemos esquecer que mesmo num ambiente formado por docentes, o estigma pode ser direcionado à pessoa que questione a estigmatização heteronormativa. O audiovisual possibilita que profissionais da educação discutam a questão a partir de um material produzido externamente, e distribuído de maneira institucional.

Para ampliar a percepção das resistências e práticas heteronormativas, a narrativa também conta com a participação de profissionais da educação que vivenciaram estigmatizações na cultura escolar e a seus modos resistiram e mesmo interferir nestes processos. Assim como a participação, já mencionada, da psicóloga Isadora Canto, para fornecer aos profissionais da educação elementos que colaborem com as suas práticas. Para Lucila Delgado:

O terreno da memória em sua relação com a História é, necessariamente, interdisciplinar, visto que comporta saberes e processos comuns a diferentes disciplinas. Em decorrência, inscrevendo-se na melhor das proposições da Escola dos Anais, os projetos de pesquisa que têm na metodologia da história oral seu núcleo central têm caminhado pelo terreno multiplicador da contribuição e interlocução de diferentes áreas do saber (2010, p. 63).

Assim, o audiovisual, pode possibilitar o diálogo com outras áreas do conhecimento para uma mais ampla compreensão das demandas relacionadas à temática. *Colorindo* é um documentário educativo, que visa uma inserção na cultura escolar, ao questionar práticas e exclusões heteronormativas à cidadania ocorridas na escola, provocando questionamentos sobre a heteronormatividade neste ambiente, ao mesmo tempo que a partir das práticas apresentadas sugere outros olhares para se pensar em outras práticas.

3.3 Documentário com entrevistas e suas possibilidades de uso na educação.

Precisamos entender o que de fato é um documentário com entrevistas, suas possibilidades de uso na educação e que este também tem sua história. O que percebemos hoje como documentário, ou simplesmente denominado filme de não ficção, surgiu ainda nos primórdios do cinema, as primeiras imagens projetadas pelos os irmãos Lumiere eram não ficcionais, estes iniciaram o cinema “registrando pessoas com gestos simples em situações familiares, integradas aos ambientes naturais.” (DA-RIN, 2004. P.26)). Filmaram pessoas saindo das fábricas andando pelas ruas e percebiam estas imagens não como entretenimento ou como instrumento educativo, mas como experimento científico:

os locais escolhidos para as primeiras demonstrações do cinematógrafo, a partir de 22 de março de 1895: a Sociedade para o Estímulo da Indústria Nacional, um encontro de doutores da Sorbonne e o Congresso das Associações Francesas de Fotografia, em Lyon – auditórios altamente representativos da tecnocracia científica da época. (DA-RIN, 2004, p.28)

Silvio Da-Rin na obra, *Espelho Partido*, traça a trajetória do filme documentário passando cronologicamente por várias fases, técnicas e escolas. Dentre as quais narra a origem da discussão do documentário como estratégia de educação que, segundo o autor, iniciou-se na década de 20 do século passado na Inglaterra. Da-Rin

afirma que o escocês John Grierson, foi o idealizador e principal organizador do movimento do filme documentário inglês, a partir de 1927. A ideia de Grierson era ir ao encontro de uma finalidade social, procurava os meios para colocar em prática um projeto de educação pública através do cinema.

Para Da-Rin, Grierson compreendeu que a natureza educativa de seu projeto teria melhor receptividade no âmbito governamental do que no ambiente do cinema comercial. E “procurou aproximar-se do Empire Marketing Board, o mais importante organismo estatal inglês dedicado a propaganda” (2004, p.56). A vinculação com o Estado ajudava a financiar os projetos de Grierson, mas ao mesmo tempo acabava por limitar seu trabalho:

O resultado foi (...) filmes marcados por referências simbólicas à interdependência entre indivíduos e funções do mundo moderno, que prestavam-se mais à integração social em linhas conservadoras do que à formação de uma cidadania crítica. (2004, p.87)

Bill Nichols, no livro: *Introdução ao Documentário*, obra que se tornou referência nesta área, define o conceito de documentário como uma representação. Para o autor o documentário:

não é uma reprodução da realidade, é uma representação do mundo em que vivemos. Representa uma determinada visão de mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos nos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nele representados nos sejam familiares. (2005, p. 26)

Neste sentido os profissionais da educação, público alvo deste trabalho terão a possibilidade de perceber práticas que lhes são familiares, mas que, de modo geral não são questionadas neste espaço. Como o trabalho buscava a produção de um documentário com a utilização de entrevistas fomos em busca de suas origens. A primeira experiência nesse sentido ocorreu 1935, quando foi realizado *Housing Problems*, uma das primeiras experiências do documentário inglês no campo da filmagem com voz e imagem registrados em sincronia, sendo pioneiro na tomada de depoimentos dos moradores de cortiços em um subúrbio de Londres:

Em *Housing Problems*, pela primeira vez no cinema inglês, os trabalhadores se expressavam em voz própria. Mas isto não parecia tão relevante: a “autenticidade” dos depoimentos das vítimas sociais do capitalismo era considerada artisticamente insuficiente. Dentro dos princípios elitistas do griersonismo, a visão do diretor – sua “interpretação criativa” – era mais importante que as opiniões dos personagens. (2004, p.100)

Para Da-Rin toda uma crítica social que poderia ser desenvolvida a partir de *Housing Problems* encerrou-se no próprio filme, graças a falta de apoio institucional para a realização de trabalhos semelhantes; o que, para o autor, só foi retomado pelo documentário após a II Guerra mundial, com o desenvolvimento de equipamentos mais leves, que possibilitavam captar a imagem e o som e depois sincronizá-los com mais precisão, maior qualidade e menor custo.

Este registro de um documentário com utilização de entrevistas é anterior mesmo a utilização de gravadores de voz pela história oral, que, segundo Jacques Le Goff, teve seu início nos Estados Unidos da América nos anos 50 do século XX (1990). Os usos de novos equipamentos foram possibilitando novas abordagens tanto no documentário quanto na história oral. Este trabalho apropria-se das ferramentas do documentário fílmico realizando um trabalho de História oral. Para Lucila Delgado:

A história oral é o procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais (2010, p. 15).

Para enfatizar a relação entre documentário e a inserção das temáticas na realidade social torna-se importante destacar a obra de Eduardo Coutinho, considerado um dos maiores documentaristas do Brasil. Montenegro (2016), referindo-se a um dos filmes mais aclamados do cineasta, *Cabra marcado pra morrer*

, finalizado em 1983, aborda uma das entrevistas do filme como uma entrevista de história oral.

O mesmo filme é apresentado por Silva e Guimarães (2012) em suas possibilidades para o ensino de história, já Da-Rin (2004) salienta toda a técnica sensibilidade do diretor na condução das entrevistas e na construção do filme, que é ao mesmo tempo um resgate de um projeto interrompido pela Ditadura Militar e uma inserção no mundo social dos envolvidos.

Através de sua voz e de sua presença física nas cenas, Eduardo Coutinho deixa clara sua participação não só no filme como também na vida das pessoas que dele participaram. Não que o nosso filme apresente uma inserção direta na vida de alguma das pessoas entrevistadas como efetivamente Coutinho realizou em *Cabra marcado pra morrer*, aqui a inserção esperada é dos debates que o audiovisual poderá promover nos cotidianos escolares.

Os avanços tecnológicos deste início de século XXI, facilitaram e baratearam a produção deste documentário. No nosso trabalho as imagens foram captadas por uma câmera Canon, modelo T5i com lentes objetivas de 50mm, e 18mm x 55mm; o som foi captado por gravador profissional conectado a câmera. Nas filmagens externas foram aproveitadas a luz ambiente, os demais equipamentos relacionados, foram um tripé, cartões de memória e rebatedores de luz.

Os sons externos podem ser percebidos, em alguns trechos em volumes que não conseguimos perceber durante as filmagens, a presença destes sons externos colocou em questão a necessidade de refazer algumas das entrevistas, no entanto refazê-las provocaria novos desgastes a entrevistados e entrevistadas, o que não gostaríamos que acontecesse, sem falar que a espontaneidade poderia ser perdida com a repetição.

3.4 Que história é essa?

As quatorze pessoas entrevistadas entre os discentes não tiveram que de se definir em relação aos seus gêneros e a suas sexualidades, ficando esses aspectos a critério do entrevistado ou da entrevistada. Entende-se que os depoentes devam ter liberdade para afirmar ou não estas identidades e que com essa delimitação pudesse transparecer uma tentativa de classificação, o que, por si só, poderia ser percebida também como uma forma de enquadramento. Mas ao mesmo tempo buscou-se entre entrevistados e entrevistadas a maior diferença possível de identidades.

Para a elaboração do roteiro do filme partiu-se do roteiro das práticas pedagógicas realizadas nas escolas, mas ao mesmo tempo buscou-se apoio no próprio roteiro das entrevistas com antigos alunos e alunas da educação básica do Amapá. Como salientado, as entrevistas foram semiestruturadas, as perguntas do roteiro, na busca por uma relação de igualdade, não poderiam ser muito invasivas e nem se pretendia ocupar muito o tempo das pessoas provocando desgastes desnecessários.

A ideia era que estabelecêssemos uma conversa, de modo que começaríamos a gravar sem o peso de uma claquete, ou de marcações para cada pergunta, perguntas que, como salientado no segundo capítulo, chegaram a ser negociadas e mesmo deixadas de lado para uma determinada entrevista. As locações das filmagens com este público foram, quase que na totalidade, as praças e logradouros públicos da cidade a critério das pessoas a serem entrevistadas, a ideia do local público tinha o objetivo de demarcar lugares da cidade de Macapá, possivelmente conhecidos do público alvo, e também dar mais segurança às pessoas a serem entrevistadas, pois algumas delas não teriam a liberdade de fazer isso em suas casas.

Para as filmagens era de fundamental importância chegar a estes locais antes das pessoas a serem entrevistadas. Que ao chegarem eram recebidas e se explicava com tranquilidade o procedimento (que a cada entrevista tornou-se mais apurado, com o aprendizado). Iniciávamos com simples conversas, nas quais se estabeleciam

diálogos sobre suas experiências na escola e quando se percebia que entrevistados e entrevistadas pareciam mais à vontade começávamos a filmar.

Nunca é demais destacar que estas perguntas não poderiam ser muito invasivas, é preciso sensibilidade para se perceber os limites do que se pode ser perguntado; o equilíbrio tinha que ser sempre observado, mesmo as perguntas sobre as estigmatizações não poderiam ser feitas de modo invasivo ou que direcionasse possíveis respostas, perguntas do tipo: “- Como você resistia as estigmatizações?” poderiam levar a uma supervalorização das resistências limitando nos depoimentos as estigmatizações e o que representaram no passado. Ao mesmo tempo que a possibilidade de pensarem não ter reagido de uma forma mais combativa, no passado poderia ferir ainda mais suas relações com estas memórias. Somos pessoas do nosso tempo, reelaboramos nossa memória que é construída e reconstruída constantemente, o que torna possível que memórias de nossas infâncias e adolescências sejam diretamente influenciada pela forma que, consciente e inconscientemente, queiramos ser percebidos no presente. Deste modo, optou-se por não perguntar sobre as formas como estas pessoas reagiram, presumindo que estas possíveis resistências apareceriam nas falas e de fato vieram, mesmo nas memórias mais sofridas táticas de resistência no cotidiano escolar e lutas pelas afirmações e reconhecimentos de suas demandas e identidades.

O roteiro base para este grupo de entrevistados foi elaborado com base em questões que surgiram a partir da pesquisa bibliográfica, das sondagens prévias realizadas com este público e das experiências deste pesquisador (às quais se somam as influências de seus referenciais teóricos). O principal objetivo das perguntas direcionadas as pessoas que foram estigmatizadas era perceber práticas recorrentes que caracterizariam a presença, repetições e possíveis mudanças no tempo destas violências, o que em um único relato não poderia ser observado.

Desta feita as perguntas preparadas foram: a) Quando você sentiu pela primeira vez que estava sendo estigmatizado(a) na escola?; b) Houve estigmatizações por parte de professores ou professoras? Pode relatar o caso?; c) Houve estigmatizações por parte de outros funcionários ou funcionárias da escola?

Pode relatar o caso?; d) Houve apoio de algum professor, professora ou outros funcionários e funcionárias frente as estigmatizações? Pode relatar o caso?; e) Há alguma lembrança específica sobre a educação física? Pode relatar?; f) Há alguma lembrança específica sobre o uso do banheiro? Pode relatar?; g) Havia a presença do tema nas aulas de História?; h) Seus pais foram chamados a escola por causa de seu comportamento, percebido pela escola como inadequado, para o que esta esperava para o seu gênero e ou sexualidade? Quando? Pode relatar?

No total foram entrevistadas 14 pessoas, como ex-alunos e ex-alunas, muitas delas não conseguiram lembrar o momento exato em que se sentiram pela primeira vez estigmatizados na escola, porque essas estigmatizações ocorreram tão cedo em suas vidas escolares que não foi possível rememorar. Outras têm esse momento claramente marcado. Dhionathan Cunha aponta sua primeira experiência:

Aconteceu na aula de Educação Física, a gente estava jogando algum esporte com bola, não lembro bem se basquete ou handebol, e eu machuquei a unha. Foi a primeira coisa sabe, eu fiquei em choque quando escutei aquilo, nunca tinha sido essa coisa direcionada para mim, eu machuquei o dedo de verdade e ficaram me zoando como se eu tivesse quebrado uma unha; o que eu não esqueço até hoje, foi esse o primeiro momento.

As memórias sobre estigmatizações relacionadas a disciplina escolar de Educação Física, como previsto, foram comuns, não podemos falar de uma unanimidade, pois ao contrário de Dionathan Cunha, Alexia Leblock tem como sua primeira memória positiva o momento no qual o professor de Educação Física a acolheu. Além de que este pesquisador faltou com esta pergunta a duas outras pessoas, as entrevistas dificilmente conseguem seguir exatamente a ordem estipulada no roteiro, pois perguntas como essa sobre uma possível primeira estigmatização, no caso de Dhionathan, nos trouxe uma resposta específica que envolvendo a as práticas relacionadas a disciplina escolar de Educação Física que seria tema de outra questão. O depoimento deste foi sem dúvida o depoimento mais duro, quando perguntado especificamente sobre a disciplina Dionathan nos relatou o

episódio, já mencionado dos momentos em que seu professor mandava outros alunos baterem nele para que este se tornasse um “homem”.

Mas mesmo nesta entrevista é possível perceber as formas com que este entrevistado reagiu ao que se passava, foi nessa entrevista que pela segunda vez me foi apresentada nessa pesquisa uma questão que posso afirmar pela repetição que forma um padrão. Algo que já havia me sido relatado por Wellington Façanha, ao qual voltaremos, mas que não estava em nenhuma pergunta do roteiro, pois não havia sido visualizada até a sua feitura, e mesmo durante esta entrevista infelizmente não me pareceu ser um padrão ou nem como algo para ser perguntado a outras pessoas entrevistadas. Quando perguntado sobre possíveis estigmatizações, por parte de outros funcionários da escola que não fossem os professores, Dionathan Cunha respondeu:

Pelo que me recordo a única vez que eu senti um possível preconceito foi do diretor, foi quando eu fui fazer uma reclamação e ele fez pouco caso; ele até riu quando eu comentei que eles me chamavam de bichinha, ele até riu sabe, ele deu uma risadinha e não fez nada.

É preciso muita atenção para perceber o que está fora do roteiro, pois este direciona e orienta obviamente as entrevistas e sendo constituído pelas limitadas percepções prévias do pesquisador, que pode, como aconteceu neste caso, demorar a perceber. Só reconheci que havia um padrão quando um outro professor de história, apresentou a questão, não exatamente com estas palavras, mas como um silenciamento institucionalizado. Quando perguntado sobre a sua prática, o professor Alessandro Veloso respondeu:

Eu intervenho sempre na sala de aula, sempre assim deixando claro; eu tento dialogar com os alunos e trabalhar isso como uma coisa que não precisa de mais preconceito do que já há, já há muito preconceito por trás disso e o ambiente escolar deveria trabalhar para desconstruir esse preconceito, e dentro do ambiente escolar este é sempre reforçado, porque quando você intervém na sala de aula..., vou te dar um exemplo: aconteceu recentemente uma situação que não era relacionado a isso mas eu intervi numa briga de dois alunos na sala de aula e levei para a sala dos professores a discussão e comentei o que tinha acontecido, e assim... rapidamente amenizaram a coisa deixaram pra lá, são coisas da idade e deixaram pra lá, e

quando acontece esse tipo de questão relacionada a discriminação homoafetiva dentro da sala de aula os professores não querem saber ou são muito mal preparados para tratar do tema. Na universidade, nós quando fazemos cursos para ingressar no magistério raramente a gente é preparado para lidar com esse tipo de desafio que extrapola o campo acadêmico, você entra para trabalhar e não está preparado para lidar com essas questões porque nem na universidade você discute sobre isso, raramente a gente discute sobre isso na universidade, aí eles ou não querem saber, não se interessam pelo tema, ou fazem pouco caso entendeu... preferem se omitir a intervir na questão.

Este depoimento mostra como a cultura escolar heteronormativa, para se manter, precisa que as demandas internas relacionadas às violências e estigmatizações direcionadas a esse público sejam silenciadas. Não parece preciso apenas estigmatizar, marcar estas pessoas como indesejadas, é preciso apresentar a elas, de forma consciente, que suas demandas não serão atendidas como as de outros alunos e alunas. O que acaba servindo para este público como uma lição para que não voltem mais a pedir apoio da instituição frente as estigmatizações e mesmo outras violências que venham a sofrer dentro dela. Esta situação tornou necessário voltar ao caso do meu ex-aluno, salientado no capítulo anterior, que ao pedir apoio de uma coordenadora da escola, essa lhe disse que vida de gay é assim mesmo. Infelizmente aquela atitude, não era uma mera questão pessoal, como há aproximadamente dez anos atrás havia pensado e continuei pensando por todo esse tempo, mas sim, uma prática recorrente nesta cultura. Sobre este aspecto Wellington Ferreira Façanha, nascido em 24/03/1999, em entrevista concedida em 18/02/2018, entre duas perguntas que não tinha relação direta com este processo relatou:

Eu queria lutar, eu queria meus direitos como qualquer heterossexual, como qualquer amiga minha, só que eu não tinha, eu via que se eu sofresse alguma coisa eles nunca iriam resolver, e pra outro aluno eles resolviam muito fácil e pra mim não, pra outros alunos eles iam, corriam atrás faziam de tudo e pra mim não. Eu me sentia como se fosse um aluno excluído daquele meio, daquele ciclo escolar.

A percepção desta prática como parte integrante da heteronormatividade na cultura escolar, tornou-se importante para a compreensão das resistências

encontradas para apresentar o debate nas escolas. Algumas pessoas que controlam a coordenação e orientação escolar não aceitaram uma a proposta de levar o debate em seus locais de trabalho (como salientado no capítulo anterior), quando este pesquisador expunha as temáticas a serem tratadas, que memórias chegaram a estas pessoas? Nunca iremos saber, mas é bom saber que lembraram. Em todo caso este pesquisador teve que *fingir demência*¹⁵, para evitar atritos, ao explicar toda a proposta e só depois ouvir que a programação da semana pedagógica já estava fechada, e que não haveria espaço e nem tempo para ser encaixada na programação.

Assim como podemos encontrar as formas de resistência em todas as entrevistas, podemos encontrar os momentos de dor, Alexia Leblock, que apresentou as memórias mais positivas levantadas nesta pesquisa, repetidamente se referindo a forma como sempre foi bem tratada por professores e professoras, ao responder sobre possíveis problemas relacionados a outros funcionários da escola, na mesma pergunta em que Dionathan Cunha se referiu a essa prática, Alexia Leblock nos relatou:

Banheiro, desde meus treze anos de idade eu não uso banheiro masculino pelo fato de na escola tentarem me agarrar no banheiro masculino e eu abordei sobre a situação e nada fizeram, então do meu ensino básico ao fundamental eu nunca mais fui no banheiro de nenhuma escola, eu aguentava até chegar na minha casa.

Este depoimento revelou que o silenciamento relacionado às demandas deste público ultrapassou as estigmatizações e outras formas comuns de violência no contexto escolar, chegando a violência sexual. Nem neste momento de extrema fragilidade a escola conseguiu quebrar a regra de que estas pessoas não deveriam ser tratadas como portadoras de direitos como os demais alunos e alunas, e foi novamente reforçado pelo currículo oculto a norma de que estas pessoas deveriam ter suas demandas silenciadas. Na época Alexia Leblock tinha 13 anos, e daí até o final de sua vida escolar, nunca mais foi ao banheiro, alguém da escola sabia disso? Provavelmente não, se ela retratasse essa demanda teria suas necessidades atendidas? Provavelmente também não, a Alexia voltaria a pedir apoio da escola?

¹⁵ Expressão utilizada por André as Silva Lopes, um de nossos entrevistados, ao se referir as suas reações frente a alguns momentos de estigmatização pelos quais passou na escola.

Provavelmente também não. Alunos e alunas percebidos como fora da heteronormatividade aprenderam a duras penas que na escola não poderiam contar com os adultos que estavam lá para, teoricamente, no plano ideal, garantir seus mínimos direitos.

O não reconhecimento deste público como sujeitos de direitos, acaba por caracterizar um sistema próprio de punição silenciosamente informalmente instituído, sua repetição a cada nova demanda apresentada por algum aluno ou aluna percebida como fora da heteronormatividade caracteriza não apenas que a escola tem a expectativa de que alunos e alunas que entram nos seus domínios estejam dentro da norma, mas que a escola no Amapá neste período tem como parte integrante de seu currículo oculto a concepção de que este público além de não ter direitos, não tem o direito de reivindicá-los.

Estes testemunhos acabaram por suprir à lacuna da pergunta que não foi feita por este pesquisador, dados seus limites de percepção. Pois quando a prática foi percebida quase todas as entrevistas já haviam sido realizadas e essa pergunta não havia sido feita de forma sistemática. A pergunta poderia ser a seguinte: você em algum momento procurou apoio da escola frente as estigmatizações que sofria? como a escola reagiu ou reagia quando você procurou, ou procurava, este apoio? Numa pesquisa com tantas dificuldades e tempo limitado, podemos cair na tentação de focar nossas percepções nas nossas expectativas e deixar de perceber outros aspectos profundamente relevantes.

Pierre Bourdieu em seu artigo: *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura*, datado de 1966, salienta que a escola na França a época analisada por ele, tinha uma expectativa de valorização de uma cultura que estava muito mais próxima de alunos oriundos das camadas mais privilegiadas da sociedade, ao mesmo tempo em que a escola parecia ignorar que alunos de diferentes origens, tiveram em suas relações com seus meios e familiares, com variantes também relacionadas ao número de filhos, localização rural ou urbana e escolarização dos pais, acessos diferenciados aos conhecimentos que a escola em sua concepção elitista valorizava. O que acabaria por condicionar ao insucesso os alunos filhos das classes menos favorecidas no processo de escolarização.

Como efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário que a escola ignore, no ambiente dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (2007, p.53)

Para Bourdieu a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura exigida.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. (Ibid. p.55)

Utilizando aqui o conceito de *habitus*, podemos dizer que a escola mantém a expectativa de um *habitus* elitista por parte de seus alunos. Ampliando esta compreensão e a relacionando com a heteronormatividade na cultura escolar, percebidas nas atividades práticas realizadas nas escolas em suas semanas pedagógicas, nas resistências a estas atividades e nas atividades práticas escolares executadas na Escola Estadual José de Anchieta e nos relatos apresentados pelas pessoas que efetivamente estiveram presentes em processos de estigmatizações, podemos dizer que a cultura escolar do Amapá, de modo geral, entre 1988 e 2018, guardou uma expectativa por um *habitus* heterossexual em relação aos seus alunos e alunas, com o agravante de que resiste e não faz esforço de esconder aos seus alunos e alunas que os trata de maneira explicitamente desigual quando são percebidos e percebidas como fora da heteronormatividade.

O não reconhecimento de suas demandas frente as estigmatizações faz parte de um sistema de punição que ultrapassa uma mera questão individual. Assim como, as pessoas que se encontraram nas posições de direção, coordenação e orientação

escolar não são meros funcionários, são aqueles e aquelas que recebem as demandas destes alunos e alunas e as silenciam, são parte integrante de sua cultura agindo efetivamente em sua reprodução. O que confirma um pressuposto levantado por Foucault em *Vigiar e Punir*, segundo o qual:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapa aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (1987, p.149)

Esse mecanismo penal apontado por Foucault que impõe “infrapenalidades”, se sustenta no vazio legal, pois estes alunos e alunas, geralmente não são percebidos como sujeitos de direito. Mas as resistências estão crescendo, alunos e alunas que tiveram suas vivências mais próximas a 2018 vêm conseguindo cada vez mais espaço para quebrar as barreiras que lhes são impostas neste campo. A especificidade da estigmatização sofrida por alunos e alunas percebidos fora da heteronormatividade tem no silenciamento a esse público uma aliada que entre 1988 e 2018 foi se tornando cada vez mais difícil de se contar, ao ponto que estes estão sendo cada vez mais quebrados. Para especificar estas quebras ao silenciamento é importante voltarmos a entrevista do Dionathan Cunha, que se sentia limitado para relatar a sua mãe o que sofria na escola, mas após o diretor da instituição em que estudava rir quando este foi procurar seu amparo frente as estigmatizações criou coragem e conseguiu contar a sua mãe:

Foi muito difícil eu chegar com a minha mãe, eu moro só com minha mãe, e dizer... e dizer pra ela que eu estava sofrendo preconceito, porque eles estavam me chamando de gay, na verdade eu nem cheguei a dizer a palavra que estavam me xingando, eu só cheguei pra ela e disse: mãe, lá na escola as pessoas ficam pegando no meu pé, porque eles falam que minha voz é fina, falam que a maneira que eu ando é diferente, ficam pegando no meu pé por isso e me xingando.

Esse depoimento denota que a escola parece conhecer bem os limites de expor suas demandas junto aos familiares, o que se relaciona com as barreiras discursivas apresentados aqui no primeiro capítulo desta dissertação. Além de classificar algumas demandas como legítimas e outras não, ela tem muito conhecimento sobre quem pode ser estigmatizado e no caso de Dionathan Cunha a opção de não fazer deste conhecimento uma possibilidade de promover seus direitos ficou bastante clara, na verdade o diretor de sua escola transpareceu ser engraçado um aluno achar que aquele profissional teria algum compromisso em relação a este público.

De modo geral, a escola compreende as demandas LGBTI como ilegítimas, sabe de suas especificidades, sabe que alunos e alunas estigmatizados no seu interior por suas religiosidades, cor da pele, deficiências, entre outras especificidades, encontram com mais facilidade em seus lares respaldo para que seus responsáveis os defendam e irem a escola quando da ciência deste tipo de acontecimento. O que para alunos e alunas LGBTI se torna, como salientou Dionathan Cunha, muito difícil.

Ao dizer que morava só com sua mãe, este não apenas explicitou uma característica de sua família, como também deixou nas entrelinhas que este não tinha uma rede de proteção familiar que demonstrasse para a escola que este não estava “sozinho”. Não dá para sabermos se a direção da escola tinha conhecimento de que Dionathan Cunha morava só com sua mãe.

O que nos faz voltar ao depoimento de Regianne Susarte, que também morava só com sua mãe, que em seu relato deixou claro que o diretor de sua escola sabia disso ao salientar o momento em que a escola a denunciou a sua mãe, que como ainda não sabia lidar com a situação, a retirou da instituição, deixando Regianne por dois anos e meio sem frequentar a escola, o que até hoje lhe marca significativamente:

Naquela época foi bem difícil entender porque naquela época tudo era novo e sempre que eu me lembro disso não tem como eu não me emocionar, porque a escola me expulsou, quem sabe hoje eu não estaria formada, dando aula como muitos amigos meus aí, ou em outra

profissão, só que a escola foi extremamente escrota, é o pior lugar que existe quando a gente é um LGBT, naquela época pela cidade ser pequena, ela ainda é pequena, todo mundo se conhecia (...) na escola em que eu estudei o diretor era nosso vizinho, ele foi extremamente homofóbico, quando ele chegou e contou pra minha mãe, em nenhum momento o corpo técnico da escola se juntou pra conversar sobre aquilo, então minha mãe, uma mulher que morou no interior, que estudou bem pouco, a maneira que ela achou pra me tirar daquilo foi me tirar da escola, e foi pior.

Este relato se refere a um fato ocorrido em 1988, é a memória mais antiga entre as relatadas, Regianne Susarte tinha 13 anos, o diretor da escola, como ela disse, era seu vizinho, ele sabia que a aluna morava sozinha com sua mãe, o que representava para ele nesta época uma mulher negra com pouca escolaridade que criava sozinha os seus filhos? O que representava sua filha, também negra, não heteronormativa na escola que ele dirigia? Sabemos que características estigmatizáveis se somam, mas sabemos também que não existem práticas sem representações e este diretor era uma pessoa do seu tempo. Não que seu comportamento deva ser simplesmente aceitável, mas sim compreensível. Hoje, passados 30 anos do ocorrido, práticas semelhantes se repetem, a grande diferença é que hoje podemos dizer que há outras vozes. Regianne ao ser questionada se teria recebido apoio de algum funcionário da escola frente as estigmatizações respondeu:

Não, até porque todos faziam o mesmo discurso né. Nunca nenhum funcionário seja da limpeza, da cozinha, professor, orientador, nunca ninguém, eles falavam a mesma língua, diferente do que acontece hoje.

A diferença apontada por Regianne Susarte é importante para a compreensão de que a atual não-unanimidade no cotidiano escolar é de fato a grande mudança, realmente era muito difícil para uma pessoa adulta inserida num contexto do Amapá de 1988 pensar diferente e agir diferente então, era ainda mais difícil, se o medo de ser estigmatizado como homossexual por discutir estas temáticas e mesmo por defender estes alunos e alunas existe no presente, em 1988 quebrar esta regra seria muito mais difícil.

A ampliação da compreensão sobre os gêneros e sexualidades na sociedade chegaram à escola por meio do conflito. Novos alunos e alunas chegam a escola a todo ano, e as referências dos seus pais passaram a ser mais plurais; famílias que apresentavam a escola ter ciência sobre as *performances* de gêneros e mesmo sobre as sexualidades de seus filhos e filhas e ainda ciência sobre as possíveis estigmatizações pelas quais seus filhos e filhas poderiam passar começaram a levar reações diferentes das que muitos pais e mães tiveram num período mais próximo a 1988, quando seus filhos e filhas foram estigmatizados e mesmo denunciados pela escola.

Discentes com famílias com uma maior presença na escola e que demonstraram conhecer seus direitos e de seus filhos salientaram não terem sofrido estigmatizações por parte de professores. Como foi o caso de Alexia Leblock, já citada, que sempre se percebeu como trans e Arnon Tavares de Moraes, nascido em 23/11/1996, que se identifica como andrógono, tanto Alexia quanto Arnon, embora evidenciassem *performances* de gênero fora do esperado pela heteronormatividade na escola, relataram a forte presença de suas famílias nestas. Arnon Tavares quando perguntado sobre estigmatizações por parte de professores ou funcionários das escolas, em entrevista concedida em 18/02/2018, respondeu:

Não, porque eu sempre mostrei ser uma pessoa bem ciente das coisas e também meus pais sempre faziam meu acompanhamento em cima, então eu acho que os professores viam minha família lá, viram meu pai, minha mãe, minha tia ou algum outro responsável do momento não se incomodar com meus comportamentos, minha maneira de vida e ficaram acho que meio assim com o pé atrás, tipo: nossa, se eu fizer alguma coisa, se eu distratar o aluno aqui ele vai chegar no mesmo momento em casa e vai pegar pra mim, porque acho que muitos comportamentos ruins são feitos com aquela certeza de que a pessoa não vai ser punida.

Como salienta por Arnon Tavares, este tinha vários familiares presentes na escola, o que deixa claro que estas pessoas estabeleceram uma rede de proteção que inibia as estigmatizações, diferentemente do que ocorria no mesmo período com o Dionathan Cunha. Nesta perspectiva, as práticas de estigmatizações por parte dos profissionais da educação são seletivas e o que limita as estigmatizações na cultura

escolar acaba não sendo a promoção de um debate ou a compreensão sobre a temática, mas sim possíveis retaliações a esse tipo de conduta.

A consciência de uma vulnerabilidade maior ou menor de suas famílias e destes alunos e alunas em relação estas famílias influenciam em possíveis estigmatizações por parte dos docentes. Obviamente Arnon Tavares, que nasceu em 23/11/1996 passou pela escola a um tempo bem recente, o que poderia demarcar uma mudança gradual desta cultura, mas sobre o ano de 2017 a observação do professor Alessandro Veloso, entrevistado em 11/03/2018, demarca bem que essas práticas continuam presentes, neste sentido destaca:

Há uma desconfiança minha que um aluno nosso da sétima série do ano passado deixou de frequentar... deixou a escola porque ele começou a apresentar comportamentos, para alguns professores, inadequados e ele começou a ser repreendido dentro da convivência escolar, e ele usava roupas mais parecidas com roupas de meninas, ele deixava claro a condição sexual dele e ele sempre foi tratado como a bichinha, o que é bichinha desde menino, desde criança, isso era comum quando iam se referir a este aluno, inclusive ele deixou a escola, ele se evadiu da sétima série, eu não tive mais notícia desse aluno.

É importante destacar que como professor Alessandro Veloso vê este acontecimento por um ângulo diferente, as percepções dos professores são muito importantes porque acabam demonstrando que profissionais da educação podem perceber estes processos e colaborar para a quebra destes silenciamentos, embora este local diferente tenha suas limitações de percepções. Infelizmente narrativas como esta apresentada pelo professor Alessandro são comuns, alunos com *performances* de gênero fora do esperado para o masculino, ou que não se percebem de fato no gênero masculino sofrem processos de sistemáticas estigmatizações que não raro provocam sua fuga da escola, este relato assemelha-se ao de Yasmim Magalhães dos Anjos, nascida em 05/06/1994, em entrevista concedida em 25/02/2018. O depoimento de Yasmim, ressalta também as violências e a sensação de não pertencimento enfrentadas por alunos e alunas percebidos como tendo

performances de gênero fora do esperado para os sexos definidos em seus nascimentos:

Eu tinha medo que as pessoas notassem que eu tinha um lado feminino em mim e quando as pessoas notavam elas sempre me chamavam de algo que eu ia gostar, tipo veadinho, gay, essas coisas e isso me deixava muito chateada, aí quando chegava em casa eu não queria comentar com a mamãe, porque eu não queria que os meus pais soubessem de minha orientação sexual e nem de minha identidade de gênero, era uma coisa que eu estava descobrindo pra mim, então eu acho que não era o momento de comentar com eles, porque eu sei que minha mãe... Eu sei que minha mãe não ia saber lidar, porque quando falava alguns assuntos sobre gay a minha mãe sempre ficava tipo assim, dizendo que era pecado, que era algo que não poderia ser. Porque homem nasce homem e mulher nasce mulher, então aí eu ficava sempre retraída e não tinha coragem de enfrentar.

A falta de apoio institucional frente as sucessivas chacotas, como ela mesma frisa, chegaram ao ponto de Yasmim Magalhães, que começava sua transição de gênero e sua luta por afirmar sua identidade, não conseguir mais frequentar a escola.

Eu tive que tomar uma decisão na minha vida, ou passar pela minha transição ou continuar meus estudos e sempre sofrer aquele estigma, sempre ser apontada como: aquela existência não pode habitar aqui nesse lugar, então aquela existência vai ser sempre uma chacota, a gente sempre vai ter o direito de chacotar com ela porque ela não está encaixada nesse padrão: Há, não é um menino, é um veadinho, é um homem que se veste de mulher, então aí as vezes até uns professores, aí não tinha nome científico da coisa, então aquilo é uma coisa que a gente não sabe o que é, então a gente vai ter o direito de tirar sarro da cara, e tiravam algumas piadinhas e aquilo as vezes me deixava muito pra baixo, aí eu não vou terminar meus estudos eu vou seguir em frente com minha transição de corpo, eu queria ser uma menina, aí eu descobri que isso nasceu de dentro pra fora, não foi uma coisa que nasceu de fora pra dentro foi uma coisa que foi fluindo, ao mesmo tempo que eu transcendi eu transgredi algo que se chama normatividade de vida.

Ao colher depoimentos de professores, os episódios de estigmatizações relatados se assemelham aos episódios relatados por antigos discentes da educação básica a tal ponto que podemos dizer serem recorrentes. A questão do nome social era um tema muito delicado para tratar com as duas mulheres trans entrevistadas, mas essa luta pela identidade foi destacada pela professora de História Evelanne

Samara Alves da Silva, entrevistada em 03/03/2018, que quando questionada sobre o episódio de estigmatização que mais lhe marcou destacou:

Eu lembro de um caso especificamente de uma aluna transexual, e essa aluna era ignorada em sua identidade sexual, inclusive ela tinha um nome social que os alunos reconheciam ela por esse nome, mas os funcionários da escola não reconheciam, os funcionários da escola falavam por exemplo: Há esse aluno barraqueiro; esse aluno tu já viu como ele é, e o nome social dela não era respeitado, inclusive na chamada havia todo um constrangimento para falar do nome social dela.

Essa mesma percepção de que alguns alunos e alunas parecem mais preparados para lidar com as diferenças é acompanhada também em outros relatos, Dionathan Cunha, por exemplo, salientou que durante todo período que sofreu estigmatizações nunca foi apoiado por nenhum professor ou funcionário da escola, mas sim por outros alunos. Wellington Ferreira Façanha, nascido em 24/03/1999, em entrevista concedida em 18/02/2018 afirmou ter sido amparado por algumas professoras, mas destacou que seus amigos sempre o defenderam:

Sempre quando eu sofria preconceito eu tinha alguém lá para me ajudar, para me amparar, eu acho que por conta dos meus amigos estarem do meu lado, sempre lá me defendendo e peitando o pessoal que fazia preconceito comigo eu acho que isso só foi me fortalecendo e eu deixava para lá.

O possível amparo frente as estigmatizações por parte de outros estudantes frente as estigmatizações, que estabeleceram redes de solidariedade, nas escola, foi outra pergunta importante não pensada por este pesquisador quando da elaboração do roteiro de entrevista, mas esteve presente em vários depoimentos. André da Silva Lopes, nascido em 14/05/1986, em entrevista concedida em 24/02/2018, destaca com entusiasmo as relações que estabeleceu com outros alunos e alunas da escola que o protegiam de possíveis violências:

Eu sempre andava com os meninos mais marginais e conflituosos da escola, porque de qualquer forma eles me protegiam, então eu usava isso como subterfúgio e sempre andava com muitas meninas, e meninas que na minha vida escolar na época, meninas por sinal muito

boas de briga, então todas as meninas brigavam melhor do que qualquer homem e elas sempre me defenderam.

A escola, além de efetivamente silenciar a História da construção normativa dos gêneros e sexualidades em seus currículos, silencia aqueles e aquelas não percebidos como portadores de um *habitus* heterossexual nos seus domínios. Consequentemente, estas pessoas não têm as suas necessidades de acesso à cidadania neste espaço atendidas, não são reconhecidas como sujeitos de direito, mas como ameaças às normas internas e estranhas ao ordenamento jurídico vigente que buscam manter intocáveis os binarismos de gênero e sexualidade neste espaço. O que faz com que representações alheias ao que de fato deveriam nortear as práticas educativas escolares, se mantenham, ainda de forma predominante, orientando no currículo oculto as práticas escolares relacionadas a este público.

Percebe-se nas entrevistas com as pessoas que participaram destes processos nos períodos mais próximos ao ano de 2018, que estas tiveram acesso à mais ferramentas para resistir às imposições heteronormativas nesse ambiente, o que tem levado a escola a uma situação bastante ambígua, que é manter a heteronormatividade e tentar sanar os conflitos envolvendo este público, o que encontra abrigo numa perspectiva de tolerância, uma benevolência com minorias, que mantém a norma e ao mesmo tempo não questiona o papel da escola e do Estado no silenciamento sobre estas temáticas. Os profissionais da educação podem perceber essa preocupação como mais uma demanda para a sua já sobrecarregada função, para isso é fundamental problematizar os silenciamentos no currículo oficial, na prática didática e, ao mesmo tempo, sua presença no currículo oculto, que legitima de modo informal as estigmatizações e demais violências direcionadas a esse público na escola, inclusive por seus profissionais, que formalmente não teriam nenhum direito de promover durante este período estas violências.

Uma macabra ambiguidade deixa explícitas as violências direcionadas a alunos e alunas não-heteronormativos ao mesmo tempo que silencia suas demandas nesta cultura. Estes alunos e alunas não estiveram inseridos de forma efetiva no currículo, nos materiais didáticos e nem na história ensinada, mas ao mesmo tempo estiveram inseridos num sistema no qual seus corpos eram constantemente vigiados de forma direta, e mesmo indireta, devido às omissões daqueles e daquelas que deveriam legalmente garantir seus direitos.

O banheiro escolar foi relatado como um lugar em que estas pessoas tiveram seus acessos limitados, como na situação narrada por Alexia Leblock, de violência sexual; várias pessoas também narraram não frequentar este espaço ou esperar um momento mais propício para isso, por medo de sofrer alguma forma de violência. Regianne Susarte relata o seguinte episódio que aconteceu em sua escola:

Tinha um menino na minha escola o Célio, que ele... eu não sei bem que fim levou ele, então ele tinha uns trejeitos muito femininos e os meninos uma vez expulsaram ele de dentro do banheiro masculino, porque o lugar dele não era lá, o lugar dele era junto com as meninas e essas coisas eram assim que aconteciam e isso era todo dia, ninguém falava sobre o assunto, ninguém fazia nada, passava tipo que meio despercebido.

Dionathan Cunha nos trouxe um relato de sua experiência que em muito se assemelha ao narrado por Regianne Susarte, mas este ocorrido aproximadamente 18 anos depois:

Uma vez aconteceu de eu ir normalmente no banheiro da escola e eu ser retirado empurrado do banheiro da escola pelos meninos me xingando, falando que eu tinha entrado no banheiro para estar observando eles, essas coisas, e depois disso, desde a sexta série eu nunca mais entrei no banheiro masculino, eu ia apertado pra casa eu me aguentava mas não entrava em banheiro mais, por conta disso, porque eu sabia que possivelmente eu iria ser agredido lá dentro. Até mesmo chegaram a dizer que se me pegassem lá dentro eu iria ser agredido, então eu evitava.

Josias Monteiro da Silva, nascido em 28/08/81, em entrevista concedida em 28/04/2018 relatou suas táticas para burlar a vigilância e evitar possíveis violências que poderia sofrer neste espaço, neste sentido Josias destaca:

Eu nunca fui agredido no banheiro, mas eu tinha esse cuidado, eu sempre tive esse cuidado, eu não entrava no banheiro no intervalo, sabe quando começa o intervalo e estava muito moleque no banheiro, eu não entrava, não entrava porque eu sabia que ia ser merda. A minha ida no banheiro era sempre quando chegava na escola, eu evitava o banheiro quando ele estava muito... Por isso, mas eu não lembro de ter sofrido agressão no banheiro.

No mesmo sentido André Lopes salienta suas táticas para conseguir utilizar o banheiro:

Nunca, como eu te falei, eu sempre tive uma consciência muito clara, negritada, de onde eu posso ser vítima, mesmo não tendo ainda a consciência muito clara de ser homossexual, mas eu percebia que as meninas me tratavam de forma bem melhor e os meninos me tratavam de forma diferente, então o que eu fazia, eu pegava e encontrava subterfúgios para sobreviver nesse mundo que pra mim não era tão fácil, então banheiro, banheiro eu sempre ia só eu nunca ia no horário de intervalo, então eu ia sempre sozinho, depois que acabava o intervalo eu ia sozinho.

Ao serem perguntadas sobre possíveis discussões sobre as temáticas na escola, nos conteúdos nas aulas de história e nas das demais disciplinas, as vozes iam confirmando o silenciamento das temáticas, até que Arnon Tavares destacou que na aula de história falava-se da sexualidade não heteronormativa em relação a contextos bem distantes no tempo e no espaço como na Grécia Antiga, Arnon destacou ainda a experiência que teve quando André Lopes levou um projeto que desenvolvia até a sua escola, no qual se discutia gênero e sexualidade. Foi a partir desse relato que busquei o contato de André que nos cedeu um rico depoimento sobre sua vida escolar e sobre o projeto que desenvolveu para quebrar os silenciamentos sobre gênero e sexualidade na cultura escolar. André também não havia tido contato com estes temas em sua vida escolar, mas nos contou sobre o projeto que desenvolveu nas escolas, e o encontro com o Arnon Tavares nesse contexto:

A gente do movimento LGBT (...) em 2013 decidiu fazer a Semana Estadual de Combate a Homofobia, alusiva ao dia 17 de maio, que é o dia que a gente sai do código internacional de doença, a ideia era ir pra rua fazer ato, mas a gente percebeu que melhor construir uma educação que respeitasse a diversidade, a ideia era dialogar com alunos e professores sobre orientação sexual e diversidade, (...), focamos nas escolas do Centro porque elas acabam pegando alunos de todos os bairros (...). No Colégio Amapaense, a gente caiu numa turma que estava uma companheira nossa que é andrógena, um conceito e uma personalidade de um conceito que a grande maioria das pessoas não consegue compreender porque não sabe se é não-binária se não é não-binária, se é homem ou se é mulher. Por mera coincidência, por mera coincidência não, a direção me manda a turma dela para conversar com a gente (...). Essa companheira nossa depois deu o retorno dizendo: - Eu agradeço por vocês terem ido

porque hoje minha sala de aula me respeita pela minha identidade de gênero pela minha expressão de gênero.

Continuando a falar sobre estas experiências que desenvolveu nas escolas, André Lopes narrou uma situação que demarca bem a mudança em relação ao público escolar, neste sentido André destacou:

No Tiradentes eu estava com muito medo de ir, porque foi a primeira escola que a gente foi e a gente tem muito receio de dialogar com a escola devido ao pensamento fundamentalista. Aí a gente pergunta: - Quem é heterossexual? – Quem já beijou menino? – Quem já beijou menina? E quando a gente falou: - Quem já beijou menino e menina? Metade dos alunos levanta o braço, aí eu fiquei assustado, mas feliz ao mesmo tempo porque essa nova geração, diferente da minha geração, ela está muito mais liberta, muito mais sensível a vivenciar as experiências da sexualidade, mais desprendida das concepções da heteronormatividade, (...) quem tem tabu não é essa nova geração, quem tem tabu ainda são os pais, infelizmente são os professores, mas essa geração é um pouco mais aberta para o processo de discussão sobre às sexualidades humanas, sobre as experiências de suas sexualidades, então o Tiradentes para mim foi um exemplo. (...) é uma geração que quebra paradigmas, que quebra tabus, mas se a gente não tiver cuidado eles podem retomar uma consciência heteronormativa, uma consciência machista e uma consciência talvez LGBTfóbica.

A voz de Arnon Tavares parecia ser a única que destoava do silenciamento em relação a discussão das temáticas nas escolas, até que Josias Monteiro, em um depoimento bastante emotivo destacou sua trajetória no Antigo IETA, escola de ensino médio, hoje extinta, responsável pela formação de professores e professoras no antigo magistério de nível médio, onde estudou entre os anos de 1997 e 2000, este pesquisador fez uma pergunta voltada para possíveis estigmatizações pelo fato de Josias ter estudado numa escola de magistério, que era percebida de forma estereotipada em relação aos gêneros e as sexualidades de seus alunos e alunas, a qual este destacou:

O IETA foi um negócio muito doido, aquela turma que estava no IETA, a galera estava muito para desconstruir mesmo as coisas sabe, pelo menos os professores com quem eu convivi, que saíram do IETA, que foram meus parceiros, meus colegas de IETA, a gente era... se ainda não era desconstruídos estávamos no caminho e os professores nos

recebiam ali no IETA, eu nunca tive um quadro de professores na minha vida como eu tive no IETA; eles já nos recebiam para quebrar sabe, quando trazíamos os nossos estereótipos de fora eles já pegavam nas rodas e nos diálogos, pegavam pesado mesmo. Então eu acredito que só no nosso primeiro ano de IETA era meio confuso, mas depois a galera já chegava e os próprios alunos, o IETA era um negócio que era acolhedor demais; os professores acolhiam e os alunos que já estavam, quando chegavam as novas turmas, acolhiam também. E existia muito evento dentro do IETA para falar dessa liberdade sexual, muito... eu cansei de desfilar de dreg no IETA sabe, montado, montado, montado, montadinho e meninos héteros também do mesmo jeito sabe, pra quebrar e depois ir lá e fazer uma fala e dizer que tínhamos uma responsabilidade grande, o IETA foi muito incrível. Tinha isso, as pessoas falavam, mas a gente já estava com a cabeça tão de boa sabe, que era divertido até sabe, lidar com a situação. Em momentos de discussão séria o pau rolava, mas o IETA foi uma das escolas muito especiais, saíram professores dali bem marcantes, importantíssimos.

A pergunta que de fato se tornou central na elaboração do roteiro foi a que buscava demarcar o momento em que a heteronormatividade da escola chegou a casa dos ex-alunos e ex-alunas. É importante destacar que assim como a escola tem a expectativa por um *habitus* heterossexual por parte de todos e todas alunos e alunas, esta tem também uma expectativa de que pais e mães ao terem seus filhos e filhas denunciados pela escola não se posicionem a favor de seus filhos e filhas. Nesse sentido podemos dizer que a escola interfere intencionalmente na relação dos responsáveis para com estes alunos e alunas, mas mediante uma expectativa predeterminada.

A escola efetivamente tenta corrigir os corpos de alunos e alunas que percebe como fora da norma, podemos dizer que a estigmatização quando reforçada pela escola tem exatamente essa função, mas quando os corpos insistem em não apresentar a coerência binária esperada a escola convoca aqueles e aquelas que efetivamente, a seu ver podem corrigir os corpos desviantes. Como a escola, devido a conquistas históricas, não pode mais punir fisicamente alunos e alunas, convoca as suas famílias para comporem seu sistema de correção direcionado a este público.

Mas as mudanças vêm de casa, as famílias mudaram e outras referências chegam a sociedade e fazem com que esta expectativa seja cada vez mais questionada pelos responsáveis por alunos e alunas não-heteronormativos. Obviamente a escola ainda encontra muitas famílias alinhadas com este discurso, e orientadas pela escola punem efetivamente seus filhos, mas posicionamentos das

famílias em favor de seus filhos e filhas vem se tornando cada vez mais comum. A entrevista concedida em 17/06/2018, por Arthur Corrêa Baía, nascido em 03/09/1996, que se define como um homem trans, mas durante o seu período escolar ainda se identificava pelo seu nome de registro, foi bastante reveladora:

Eu estava me relacionando com uma garota da mesma escola só que nessa época a gente não chegava a ter contatos físicos dentro da escola, a gente só conversava. Aí a coordenação via assim... a gente conversando e começava a ligar as coisas e começaram a implicar um pouco mais comigo, me chamaram na coordenação para falar do meu desempenho dentro da sala de aula, que os professores estavam reclamando que eu vivia saindo pra beber água, pra ir ao banheiro, lanchonete nesse intervalo de aula, que isso estava influenciando no meu desempenho e que se isso voltasse a acontecer de novo eles iriam chamar meus pais, aí eles tocaram no assunto da garota né, eu falei que não tinha nada a ver, que a gente era só amigo e era isso. Só que aí eles falaram sobre ela assim meio que como aviso sabe: - E essa garota? Pelo menos liguei dessa forma e falei para os meus pais que eu já estava incomodada com essa situação dentro da escola, que a coordenação vivia me chamando e eu não estava fazendo nada de errado e que achava que isso era uma perseguição. Falei que eu achava, da minha percepção né, que talvez esse tipo de perseguição estava acontecendo porque eu estava me relacionando com uma garota dentro da escola (...). Meus pais foram chamados na coordenação nessa época, e eles foram lá já cientes do que estava acontecendo, aí a coordenação começou a dar esse discurso sobre meu desempenho dentro da sala de aula, só que não tinha nada acontecendo, eu estava perfeitamente bem. Aí eles chegaram a tocar nesse assunto da garota, eu acho, e aí meus pais falaram: - Não acredito que vocês estão fazendo essa perseguição com a minha filha, (...) só porque ela está conversando com outra garota, o que é que tem? (...). Aí a coordenação ficou meio desarmada assim. Aí rolou uma briga, uma discussão, entre meus pais e a coordenação e aí a gente quase chegou a abrir um processo contra a escola.

A surpresa pôs em choque a expectativa que a escola possuía de que os responsáveis por Arthur iriam colaborar com a estigmatização e punição a este. Esta mesma postura pode-se perceber no depoimento de quando Wellington Façanha foi denunciado pela escola, quando esta recebeu a mulher de sua mãe que foi a escola quando de sua denúncia:

No meu último ano na escola, era aula de Educação Física e a gente não era obrigado a ficar lá, e ficamos andando pela escola e nisso

desse passeio uma coordenadora viu a gente lá atrás (...) e a gente foi chamado na coordenação e disseram que a gente estava usando drogas atrás da escola, a gente falou que não, que não, que não... E disseram que no dia seguinte a gente só iria entrar com os responsáveis (...) Eu levei a mulher da minha mãe, aí a coordenadora chegou e falou que eu e as minhas amigas estávamos fumando droga, que isso era errado (...). Minha mãe sabe que eu não faço essas coisas, eu cheguei e falei que a gente não estava fazendo isso, a gente só estava andando e eu falei: - Quero saber se isso é proibido? Ela estava completamente histérica, me mandava calar a boca na frente dos pais. Minha mãe chamou atenção dela, que essa não era atitude de uma coordenadora. A mãe de minha amiga, que é professora perguntou o porquê desse comportamento dela, disse que a filha dela não fazia isso e ela não entendia porque estavam lá sentados conversando sobre esse assunto. Aí ela falou assim mesmo: Os seus filhos não são normais. Então a mãe da minha amiga perguntou: - Por que? – Porque seus filhos ficam pela escola nos cantos, ficam se beijando com pessoas dos mesmos sexos e isso não é norma da escola. Aí a mãe dela olhou e disse assim: - Então a minha filha não é normal por amar uma pessoa do mesmo sexo? Aí ela falou assim mesmo: Isso não vem ao caso mãe; começou a conversar e mandou a gente, os alunos, sair da sala. Ficamos lá fora esperando elas conversarem e ela chamou a gente de novo, pediu desculpas pelo fato dela ter feito isso porque ela não tinha como provar que gente estava fumando droga. Aí eu falei assim mesmo: - Não tem nem o que provar, porque a gente não estava fazendo isso. Fomos pra sala e ela pediu desculpas pra gente de novo e nunca mais fomos chamados na coordenação por causa desses assuntos.

Entre as quatorze pessoas entrevistadas como ex-estudantes, Betina Vitória Batista Monteiro, nascida em 17/07/1994, em entrevista concedida em 10/03/2018, afirmou ter passado pouco tempo da adolescência estudando no Amapá, saindo do Estado na sua quinta série e voltando apenas no último ano do ensino médio. E este tema era muito delicado para tratar com Yasmim Magalhães. Assim, essa pergunta foi direcionada as outras doze pessoas, das quais sete delas narraram ter sido denunciadas pela escola. A denúncia costumava, ou costuma, acontecer quando a escola não mais consegue tornar “dóceis” os corpos, seja em relação ao gênero, seja em relação à sexualidade. No período foco da pesquisa parece haver um deslocamento das denúncias realizadas por causa do gênero para as denúncias realizadas por causa da sexualidade. É importante destacar que dois aspectos; o primeiro é que mais próximo ao ano de 1988 era muito mais difícil a formação de casais, nas entrevistas prévias todas as pessoas contatadas que estudaram num período mais próximo a 1988, foram denunciadas pela escola por seus gêneros percebidos como não-heteronormativos, o que destaca tanto uma maior conforto da

escola para promover estas denúncias quanto uma maior vigilância quanto aos gêneros percebidos fora da norma; o segundo é que essa eficiência era acompanhada de uma aceitação muito maior das denúncias de seus filhos e filhas por parte de suas famílias, o que caracteriza condições mais propícias para inibir de forma mais eficaz a formação de casais não-heteronormativos nas escolas. Apenas uma pessoa foi denunciada tanto em relação ao seu gênero quanto em relação a sua sexualidade.

As pessoas entrevistadas que foram denunciadas só pelas suas performances de gênero foram: Igor Reale que destacou sempre ter se garantido quando em relação aos outros alunos, Josias Monteiro que quando sofria estigmatizações brigava na escola e por isso teve sua mãe chamada pela escola, Regianne Susarte que destacou ter se posicionado frente as estigmatizações sofridas pelo professor de Educação Física e que ia pra porrada quando estigmatizada por outros alunos e alunas, pois era a forma que ela tinha para se defender, enquanto, segundo ela, aqueles e aquelas que não tinham essa característica sofriam muito mais violências por parte dos colegas da escola e Wellington Façanha que contestava as estigmatizações que sofria na escola.

Focando nossas percepções destes entrevistados e entrevistadas que relataram terem sido denunciados pelos seus gêneros, percebemos pessoas que pelas suas memórias questionavam e enfrentavam as estigmatizações que enfrentavam na escolar, o que pode nos levar a pensar que por causa desse perfil de partir para questionamentos e mesmo recorrer à violência física para se defenderem, estas pessoas foram denunciadas. Quando estas pessoas efetivamente se propuseram a ceder seus depoimentos, e os efetivaram, justamente por serem pessoas mais combativas, tanto no passado, quanto no presente, enquanto outras que não deram nenhum outro “trabalho” a escola também foram denunciadas, só pela expectativa que a escola tinha em relação aos seus gêneros, estas pessoas, tiveram mais dificuldades para cederem seus depoimentos e não os efetivaram, mas também foram denunciadas apenas por terem seus corpos percebidos como fora da norma para os seus gêneros.

As denúncias relativas às *performances* de gênero diminuíram, ex-alunos e ex-alunas que estiveram na escola em períodos mais recentes relatam em menor

frequência as denúncias quanto aos seus gêneros, estas pessoas tiveram maior liberdade para vivenciarem experiências não heteronormativas em relação a sexualidade, como salientou André Lopes em seu depoimento sobre a experiência que desenvolveu em escolas públicas na cidade de Macapá, o que promoveu, o já citado, deslocamento das denúncias do gênero para a sexualidade.

A professora Maria Silvanda Mendes Duarte, entrevistada em 03/03/2018, ao relatar episódios de estigmatizações destacou um momento em que de fato precisou agir em defesa de duas alunas:

Tinha um casal de meninas que eram lésbicas e assim, a escola descobriu e elas começaram a se assumir, eram adolescentes e isso causou um reboliço tão grande parecia uma coisa do outro mundo, e aí mandaram chamar os pais, tipo assim para comunicar para que os pais tomassem providência, eu acho que foi o maior enfrentamento que tive enquanto profissional porque não tinha ninguém pra defender estas meninas, aí a escola manda chamar os pais para dizer: olha a partir de agora vocês têm que tomar uma providência pra filha deixar de ser lésbica. Então eu tive que atuar, a minha sorte é que eu sempre tive uma relação muito próxima com meus alunos e também porque eu era dessa comunidade, enquanto moradora eu conhecia muita gente e fui dialogar com esses pais, inclusive essas meninas vivem juntas até hoje, isso já passou acho que uns quinze anos, mas até hoje elas vivem juntas. Então eu tive que fazer uma interferência para que a escola não usasse aquilo para destruir a vida das duas adolescentes, porque eles queriam a intervenção da família de que: olha você tem que parar com isso.

O professor Alessandro Veloso narrou uma situação muito semelhante a destacada pela professora Silvanda Duarte, como prefere ser chamada, que segundo este aconteceu a um tempo numa escola em que trabalhava. Mas infelizmente, esta não tinha em seus quadros uma profissional como Silvanda Duarte, com seu engajamento e que fizessem afetivamente parte da comunidade na qual a escola estava inserida para mediar a situação. Entre suas memórias sobre as estigmatizações no contexto escolar, na sua visão como professor, Alessandro salientou:

Eu consigo lembrar de uma situação que aconteceu a algum tempo atrás, esse especificamente na escola pública; havia um casal dentro da mesma sala, era um casal homoafetivo, eram duas meninas, duas meninas de 15 anos, se não me falha a memória, pois era uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, e elas de certa forma deixaram bem

claro para toda comunidade escolar que se tratava de um casal e foram repreendidas diversas vezes inclusive pelo serviço de orientação educacional que tratou inclusive de fazer uma convocação, para os pais, para os pais comparecerem e tomarem ciência que se tratava de um casal, um casal homoafetivo, então a escola serviu como X9, cagueta, denunciante da relação.

A formação de casais não-heteronormativos nas escolas é uma preocupação que se mantém, quando a escola não consegue desfazer o enlace, recorrer a denúncia torna-se a prática heteronormativa comum. A pesquisa não encontrou nenhum relato no qual tendo certeza sobre a formação de um casal, este não tenha sido denunciado. A escola se sente na obrigação, acredita e age como se a denúncia fosse a forma legítima de ação no ato de recorrer a esta violência, o caso no qual a Silvanda Duarte questionou a heteronormatividade é emblemático e podemos dizer que só ocorreu com efetivo sucesso por uma série de fatores, aqui já até repetidos, mas no geral podemos dizer que a prática continua. O que faz com que possíveis casais sejam silenciados e a escola possa defender, mesmo sem acreditar, que a sexualidade não-heteronormativa inexistisse em seus espaços, e, portanto, o tema não seria relevante. Mas eles e elas estão lá, estão silenciados, sendo tratados como abjetos, sem direito de contestarem suas demandas, mas estão lá e é lá que precisam ser acolhidos e ensinados que são sujeitos históricos do seu tempo.

Além de Arthur, outras duas pessoas narraram terem sido denunciadas por causa de suas sexualidades, isto porque em nenhum momento, Regienne, Igor e Wellington Façanha afirmaram terem sido denunciados por terem estabelecido relacionamentos afetivos nas escolas. Kárita Eduarda de Almeida Borges, nascida em 01/10/1998, denunciada no ensino médio, foi a única das pessoas entrevistadas que afirmou ter sido denunciada tanto pelo gênero quanto pela sexualidade. Em entrevista concedida em 26/02/2018, afirmou que a primeira denúncia ocorreu quando esta foi percebida com um “brinquedo” que para a escola parecia ser de uso exclusivo do masculino, esta relatou:

No Ensino Médio eu sofri, eu acho, muito preconceito por parte da coordenadora da escola, porque assim... nunca antes nem no meu histórico do Ensino Fundamental, a minha mãe tinha sido chamada na escola porque eu nunca apresentei nenhum problema, assim relacionado ao meu comportamento que alguém pudesse discutir.

Qualquer coisa que eu fizesse minha mãe era chamada na escola, minha mãe que era ocupada, ela tinha seus... tinha seus compromissos e ela teve que viver o tempo todo na escola sendo chamada por ela, na primeira vez foi por conta de um skate que eu levava para a escola sempre. Tinha vários alunos que levavam skate, levavam BMX, levavam bola de basquete, de futebol e eu levava meu skate. Isso foi no primeiro ano.

Mas as denúncias, como citado, chegaram a sexualidade, nesse caso o sistema de vigilância foi tão eficiente que as adolescentes a época nem estabeleceram um relacionamento que fosse considerada por Kárita Eduarda um namoro:

No segundo ano do ensino médio foi por conta de uma garota que eu estava me aproximando; na minha escola existia vários alunos que apresentavam comportamentos indevidos na escola a respeito de namoro sabe, por todos os cantos da escola existia um casalzinho que estava sentado namorando, fazendo qualquer coisa do tipo e nunca eram chamados atenção. Por conta de eu andar com uma colega minha que a gente estava começando a se aproximar ela começou a perceber o nosso comportamento e um certo dia ela chamou a gente na coordenação e essa menina, ela tinha problemas porque eu já era assumida com os meus pais, enfrentei vários problemas na minha casa, na minha família enquanto isso, mas essa menina não, ela não era assumida para os pais dela, ela causou um certo constrangimento para essa menina, porque isso gerou muitos conflitos na família dessa menina depois disso... Ela chamou minha mãe, chamou os pais dessa menina, sei que na época isso causou o maior alvoroço porque até querer tirar a menina do Estado eles quiseram por conta disso, do caso de querer me afastar dela por causa que eu era uma “má influência”.

As consequências para as adolescentes denunciadas podem ser maiores do que essa, dependendo da conformidade com a expectativa da escola. O que para mãe da Kárita Eduarda pode ter sido um incômodo realmente constrangedor, para os familiares da outra adolescente foi algo bem mais sério e a reação poderia ser ainda mais grave, nunca é demais destacar que essa prática não tem nenhum amparo legal, teórico e está assentada numa tradição e que felizmente encontra cada vez mais resistências.

Como sugeriu Silvanda Duarte, *parecia uma coisa de outro mundo*, a ideia de “contágio” ao que parece é constantemente associada a formação de casais não-heteronormativos nesta cultura, para a qual a instituição busca desesperadamente

conter a “epidemia”. A outra pessoa denunciada por sua sexualidade, foi Chayenne da Silva Farias, nascida em 27/12/1992, em entrevista concedida no dia 10/03/2018, destacou que o mesmo episódio que marcou as primeiras estigmatizações, também a levou a ser denunciada pela escola a sua família:

Para mim foi muito marcante porque a minha primeira experiência homoafetiva foi dentro da escola, literalmente dentro de um banheiro feminino, eu tinha doze anos e sempre fui muito feminina, eu sempre performei muito bem o gênero feminino. (...). Eu não passei a jogar futebol, cortei o cabelo ou coisas do tipo, continuei performando muito bem meu gênero feminino, mesmo assim, eu percebi que a mim começou a ser dispensado o mesmo tratamento que era dispensado aquelas com quem eu ficava que eram meninas que podemos dizer mais masculinizadas, usavam causas mais largas, não usavam maquiagem (...) eu não mudei, mas as pessoas mudaram comigo.

Ao responder sobre o momento em que seus pais foram chamados a escola, Chayenne Farias iniciou sua resposta destacando inicialmente o momento no qual ela foi chamada pela coordenadora da escola, que apresentou um claro objetivo de reconduzir seu corpo, e o de mais umas dez meninas a “normalidade”, o que acabou por levar Chayenne a outro processo de enquadramento a norma, desta vez por parte de uma psicóloga, o que denota a violência que ocorre quando a heteronormatividade da escola encontra amparo na família pode ser estendida também em outros espaços:

Meus pais foram chamados logo depois do incidente do banheiro, isso virou uma fofoca imensa na escola; eu e um grupo de várias meninas fomos chamadas. Quando aconteceu o episódio do banheiro, estávamos lá só eu e a outra menina, mas acho que isso já deveria estar acontecendo porque quando a gente foi chamada foram mais de dez meninas de uma vez. (...). Isso faz mais de dez anos, mas eu me lembro da coordenadora falando que éramos meninas muito bonitas, que tínhamos que nos comportar como meninas que nós éramos, bonitas, bem-educadas, parecia que isso era direcionado pra mim sabe, porque eu sempre fui uma excelente aluna; era tipo... se comporte como você parece ser, se dê ao respeito, frases desse tipo sabe (...) se comportar como uma menina, olha como você é bonita, olha como você é nova, tem a vida toda pela frente, esse tipo de coisa e aí eu fiquei cem por cento nem aí. E depois dessa reunião eles chamaram (...) a minha mãe e depois disso ela me chamou pra conversar assim em casa, eu não fui com ela na reunião na escola, foi uma reunião com os pais, depois ela chegou

em casa me chamou para conversar, aí contei pra ela o que tinha acontecido e depois disso ela me levou para uma psicóloga (...). Hoje percebo como foi ruim aquela abordagem da psicóloga, não foi algo querendo me entender, (...) foi algo no reforço mesmo de uma normatização sabe. Por que você faz isso? Por que você quer agredir tua mãe? Por que quer agredir teus pais? Sabe o que é uma menina de doze anos escutar isso de uma psicóloga assim, e minha mãe me esperando do lado de fora da porta do consultório, ela me esperava e ficava lá me esperando... era muito violento, assim... foi um processo muito violento mesmo.

Em 2007, ano em que aconteceu essa situação com a Chayenne, a prática conhecida como reversão já era proibida, na verdade ela é proibida desde 1999, ao entrevistar a psicóloga Isadora Canto, CRP 03378/2010, em meio a uma pergunta sobre a relação da psicologia com este processo de estigmatização a alunos e alunas LGBTI, em entrevista concedida em 05/03/2018, destacou:

A gente tem dentro da psicologia a resolução 01/1999, que regulamenta o atendimento da psicologia quanto a orientação sexual e lá é muito nítido onde está dizendo que nós psicólogos não devemos fazer práticas de reversão a orientação sexual e nós não devemos fazer nenhum tipo de apoio ou incentivo a estes estigmas, mas será que todos estes psicólogos e psicólogas estão fazendo isso? A gente precisa ficar sempre num processo de autorreflexão para que possamos ajudar os outros.

A partir deste depoimento, fomos a Resolução 001/99 do Conselho Federal de Psicologia, que trata desta temática em seus artigos, dos quais destaca-se o segundo, que afirma:

Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e a desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas.

A mesma resolução, no artigo seu artigo terceiro, parágrafo único, destaca: Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades ¹⁶. Os silenciamentos sobre gêneros e sexualidades percebidos como não-heteronormativos promovem estigmatizações para muito além

¹⁶ A resolução 001/99 do Conselho Federal de Psicologia pode ser acessada em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf, visto em 06/06/2018.

do contexto escolar, mas é importante destacar o papel da escola ao denunciar seus alunos e alunas aos seus pais, que numa expectativa estimulada pela escola buscam como alternativa profissionais da psicologia, como a escola, acabam colaborando com as estigmatizações e os sofrimentos psíquicos e elas relacionadas.

A dor é subjetiva, embora as violências e exposições aqueles e aquelas pessoas percebidas como homoafetivos sejam emblemáticas não podemos mensurar a dor, muito menos seus afeitos no tempo. Igor Reale foi a pessoa entrevistada que relatou de forma mais clara as consequências psicológicas relacionadas a estigmatização, seu relato se refere mais especificamente ao que lhe aconteceu depois que a escola o denunciou ao seu pai:

Uma coisa é tu ficar naquela birrinha na escola, outra coisa é quando a escola..., o problema da escola ia pra tua casa e virava problema pra ti lá. (...). Pra mim era pior quando chegava na minha casa, porque na escola sempre me garanti, agora quando chegava na minha casa que meu pai sabia, me escroteava, enchia meu saco era pior. (...). Eu peguei uma ansiedade, porque eu sempre fui muito ansioso né, eu peguei uma ansiedade que eu roía minha roupa todinha da escola, aí teve uma época que ela já vinha grampeada para não aparecer a borda, eu roía minha página de livro, aí eu ia no psicólogo, só que o psicólogo lá era aquele psicólogo de escola que a gente não confia né, tu fala tudo pra ele e ele só serve pra falar pro teu pai e não resolve nada. A coisa que eu lembrei mesmo de falar foi que logo que aconteceu isso que eu fui pra sala, aí lá a coordenadora me fez jogar com ela um jogo de AIDS, assim sabe, era um jogo da vida de AIDS sobre parceiros e tudo mais, aí eu fiquei...como assim? Eu era bem novo né, eu fiquei só... É uma coisa assim que é a coisa mais sem noção de todas que eu lembro é essa sabe, só porque a gente falava fino, andava com menina ela já estava colocando um comportamento sexual na gente, entendeu. Só que isso foi desde quando a gente era bem novinho, acho que a pior parte é essa, eles colocam já um comportamento sexual na pessoa só porque ela é afeminada, as vezes a pessoa nem vira gay quando cresce, isso era tenso lá.

É difícil descrever como as pessoas envolvidas nestes relatos fisicamente demonstraram a ansiedade que envolve este processo, talvez esta seja a grande vantagem de filmar as entrevistas, com as imagens podemos perceber melhor as relutâncias, pequenos silêncios, momentos em que se busca uma palavra para descrever sentimentos que não cabem no vocabulário, que não há palavra que explique. Ao chegarmos em sua casa, Igor Reale nos recebeu com a maior

tranquilidade do mundo, só que a medida que foi rememorando as suas experiências escolares foi ficando cada vez mais tenso, essa foi a primeira das entrevistas e sem dúvida de um grande aprendizado. Com o Igor Reale aprendi que tinha que levar uma cadeira, pois este enquanto narrava não parava de se mexer, o que cheguei a pensar em filmar novamente, mas a espontaneidade poderia ser abalada; aprendi também a deixar falar, mesmo que o entrevistado repita o que já havia dito. O momento da dor que, para Igor Reale, se relaciona diretamente à denúncia foi recorrente durante a entrevista, assim como foram recorrentes outros momentos para outras pessoas entrevistadas.

Foi difícil falar, como salienta Regianne Susarte em sua entrevista: *quem disser que é fácil falar está mentindo*. Ao mesmo tempo a sensação que ficou foi a do dever cumprido, ao cederam seus depoimentos acreditando neste trabalho, estas pessoas deram uma enorme contribuição para entendermos como se processam as estratégias disciplinares e como estas pessoas lutaram com as táticas que conseguiram desenvolver para sobreviverem neste sistema disciplinar. Para Michel Foucault:

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes e ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (1979, p.106)

Foucault focava as suas observações em como os discursos, impostos de cima para baixo, geriam disciplinarmente os corpos, neste sentido Pierre Bourdieu e sua concepção sobre o *habitus*, também tem a mesma preocupação, além disso Bourdieu, na sua obra: *A distinção*, nos traz a concepção de estratégias, que seriam práticas ordenadas que visam a manutenção dos grupos dominantes em suas relações de poder, que buscam exatamente por meio de estratégias de reprodução sucessórias, educativas, ideológicas, entre outras, manter a distinção dos grupos dominantes. A partir de sua análise sobre as estratégias Michel de Certeau as define como: “ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio) elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (1998, p.102)

Tanto Foucault na sua concepção disciplinar, quanto Bourdieu nas estratégias de distinção, não estavam preocupados em pensar como as pessoas que estão fora das relações de poder, que orientam os discursos dominantes, ressignificam as expectativas vindas de cima em suas práticas cotidianas, ou *maneiras de fazer*, conceito elaborado por Michel de Certeau, justamente para se contrapor a aparente passividade daqueles e daquelas a que são direcionadas estes discursos totalizantes, que negam a ressignificação na recepção daqueles e daquelas a que são impostas as dominações.

Em *A invenção do Cotidiano: artes do fazer*, Michel de Certeau busca por meio de uma análise sobre os meios de comunicação de massa, elucidar o consumo não como uma ação passiva, mas como práticas que ressignificam. A partir de sua análise da obra de Foucault *Vigiar e Punir*, Certeau elabora o que ele compreende por *maneiras de fazer*:

“maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio cultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano: contrárias por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricotagem dos grupos ou indivíduos presos agora nas redes de vigilância. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite a rede de uma antidisciplina. (1998, p. 41-42)

Neste sentido as táticas utilizadas por alunos e alunas percebidos pela vigilância escolar como não-heteronormativas podem ser compreendidas como antidisciplinas, nenhuma pessoa entrevistada deixou de registrar estas táticas, utilizando os recursos que tinham, seja se defendendo fisicamente, seja assumindo-se publicamente como “estranho”, seja tentando passar despercebida, questionando a própria norma, tentando ser melhor para assim ser respeitada e até mesmo saindo da escola quando não encontram mais possibilidade de uma mínima dignidade neste espaço. A coragem que estas pessoas apresentaram tanto no presente ao cederem

seus depoimentos quanto em suas narrativas sobre as estigmatizações em suas vidas escolares, demonstram a capacidade se resistir, de criar meios de sobrevivência e principalmente de defender suas dignidades. Para Certeau, a tática só tem lugar no outro:

Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é a vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato do seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiado para “captar no vôo” possibilidades de ganho. O que ele ganha, não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões” Sem cessar, o fraco deve tirar partido das forças que lhe são estranhas. Ele consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (...), mas a sua síntese intelectual tem por forma não o discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião. (1998, p. 46-47)

É na prática diária que a tática se desenvolve, todas as pessoas entrevistadas relataram momentos em que se articularam para defender-se com o que puderam. Neste sentido, apontado por Certeau, de jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”, torna-se importante destacar o seguinte depoimento de Wellington Façanha:

Uma professora minha de filosofia chegou falando que uma família só era constituída por homem e mulher, aí logo todo mundo olhou pra mim, para eu conversar com ela e debater aquele assunto. Então eu falei que não, que uma família é constituída por qualquer tipo de pessoas; com duas mulheres, com dois homens, com filhos e tendo amor é o que importa e ela respondeu dizendo que isso não era normal, porque normal aos olhos de Deus era uma família composta por homem, mulher e filhos. Eu falei que não, que ela precisava rever os conceitos dela e que ela estava errada, aí todo mundo começou a vaiar ela dentro da sala de aula aí ela me mandou para a coordenação, levei minhas amigas como prova de que eu não tinha feito nada de errado, eu só estava debatendo o assunto com ela, da aula dela, chamaram ela a atenção e foi isso o que aconteceu.

Wellington Façanha, citou que sua mãe vive numa união estável homoafetiva e entende em seu depoimento a esposa de sua mãe como também sendo, para ele, uma mãe. Assim, não conseguiu ficar calado ao ouvir este discurso e sentir nos olhares dos amigos o respaldo para se contrapor ao discurso da professora e narrou

este fato com um sorriso tão satisfeito que infelizmente não pôde entrar na edição do *Colorindo*, pois poderia sugerir um deboche, quando para ele representa uma afirmação identitária não só de si como também de sua família.

3.5 *Colorindo*: A construção do roteiro do audiovisual.

Escolher as cenas do *Colorindo*, foi um trabalho bastante difícil, era necessário manter um equilíbrio entre denunciar das práticas heteronormativas na cultura escolar e motivar os profissionais da educação para a promoção de outras práticas, neste sentido, a mencionada fala de Wellington Façanha, como também outras foram cortadas, para que as denúncias não sufocassem as motivações, um trabalho muito dispendioso e de constante reelaboração até se chegar às cenas selecionadas. O que diferentemente de um filme sem o objetivo didático de problematizar a cultura escolar seria bem mais simples. Algumas cenas que poderiam fazer parte do filme, na verdade faziam parte do roteiro que estava sendo montado, foram suprimidas, pois nas suas narrativas entrevistados e entrevistadas acabaram expondo de forma tão contundente suas insatisfações que poderiam ser percebidas como agressivas.

Um exemplo disso vem de uma mãe, que preferiu não ser identificada, esta aparece no filme por meio de suas mãos, ela passou por um sério problema relacionado à estigmatização heteronormativa sofrida por seu filho na escola, esta preferiu não entrar nos detalhes do ocorrido quando da filmagem, pois não gostaria de ser identificada, mas ao mesmo tempo gostaria de falar que ela foi na escola para defender seu filho e aceitou mandar um recado para os profissionais da educação, no qual afirmou que estes precisariam estudar e deixar de ser homens das cavernas, pois estamos no século XXI e não seria possível ter gente ainda hoje pensando assim. Obviamente é compreensível e mesmo importante este posicionamento para reafirmar que as famílias mudaram e a expectativa por um *habitus* heterossexual, que promove as estigmatizações e outras violências a ela relacionadas, não é mais amplamente corroborada pelas famílias destes alunos e alunas, mas ao mesmo tempo não cabia na proposta do vídeo, assim este trecho do depoimento infelizmente não fará parte do filme. Foi difícil cortar, mas foi necessário.

Os nomes das escolas tanto públicas quanto particulares também não está presente nas falas, a intenção é não ter que responder a algum processo judicial e expor tanto este pesquisador quanto as pessoas entrevistadas a esta possibilidade, pois alguns depoimentos fatalmente se expostos na íntegra levantariam polêmicas e insatisfações. O tempo, nessa produção, também impossibilitou que algumas narrativas permanecessem no filme, de modo que vários trechos narrados e transcritos neste capítulo não fazem parte do *Colorindo*, não pelos critérios de seleção explicitados, mas para caber no tempo de uma obra com os objetivos propostos.

Embora o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) possibilitasse produzir apenas um audiovisual, como material final da dissertação, a extensão do trabalho e a necessidade de relatar as experiências didáticas, foram percebidos desde o início como fatores que impossibilitariam que esta dissertação fosse produzida na íntegra por este meio. Rafael Rosa Hagemeyer, no livro *História & Audiovisual* fornece um panorama do que representou historicamente as produções audiovisuais e sua relação com a História e defende esta possibilidade de produzir um material acadêmico se utilizando apenas do audiovisual, para o autor:

O estabelecimento de um padrão de estrutura formal acadêmica não seria incompatível com o registro audiovisual. É possível realizar experiências videográficas – termo cunhado no âmbito da antropologia – onde historiadores se empenham sobretudo no “resgate da memória” de testemunhos do passado. É possível, igualmente, editar os fragmentos de depoimentos e organizá-los, sobrepor ao som das vozes as imagens a que fazem referência e até mesmo inserir curtas citações escritas que ajudam o espectador a refletir sobre o sentido da história a partir das imagens. É possível produzir um filme com as tantas exigências formais quanto um texto, embora não sejam exatamente as mesmas, e cujo “conteúdo verbal” tenha necessariamente outra linguagem e outra dimensão. (2012, p. 149)

O *Colorindo* não é propriamente um trabalho historiográfico, no sentido da rigidez formal, pois para esta edição foram suprimidos os nomes de todas as pessoas que cederam seus depoimentos nas condições de ex-alunos e ex-alunas da educação básica do Amapá, a ideia era não expor seus nomes diminuindo assim suas exposições e procurando evitar que estes nomes motivassem de alguma modo possíveis novas estigmatizações. Não destacar seus nomes, tornou-se importante

também para manter a atenção voltada para as narrativas e expressões corporais das pessoas entrevistadas, pois são 20 pessoas em cena e a cada nova aparição, algumas bastante curtas, uma nova legenda desviaria as atenções do narrado.

No mesmo sentido, a rigidez metódica não é seguida como deveria ser num audiovisual estritamente historiográfico. Em algumas falas da narradora, influenciadas pelos autores e autoras que embasaram o referencial teórico, estes não são citados no *Colorindo*, uma melhor discursão sobre estes referenciais não se faz presente nesta obra, pois fatalmente quebraria o ritmo do filme e o tornaria demasiadamente longo para a proposta didática, um exemplo disso está numa fala da narradora na qual se destaca uma reflexão sobre a concepção de tolerância levantada por Tomaz Tadeu da Silva, que embora referenciada no primeiro capítulo desta dissertação, não está presente de forma explícita no *Colorindo*, assim como outras discussões que serviram como referenciais teóricos foram sintetizadas para caber no formato da proposta deste audiovisual.

A ideia do título veio da possibilidade de se colorir a escola, no sentido da bandeira LGBTI e pelo fato destas identidades estarem preponderantemente silenciadas e invisibilizadas na cultura escolar. Para demarcar isto no audiovisual, as imagens externas realizadas nos corredores e outros locais de escolas utilizadas para compor o *Colorindo*, estão em preto e branco, em contrapartida as imagens das pessoas entrevistadas, que sem nenhuma demarcação por parte deste pesquisador se apresentaram em tons dos mais variados, o que o tempo e os variados horários disponíveis para as pessoas envolvidas acabaram possibilitando luminosidades diferentes a cada entrevista.

O roteiro perpassa as perguntas realizadas às pessoas que cederam seus depoimentos, tendo no seu início de forma intercalada as falas de antigos alunos e alunas sobre suas primeiras experiências heteronormativas nas escolas, as falas de duas mães, a primeira que percebe na escola de seu filho um ensinamento heteronormativo que demarca o que pode ser de menino e de menina, a segunda, já citada, comentando que seu filho mesmo sem ter definida a sua sexualidade passa por situações de estigmatização na escola, intercaladas pelas falas de duas pessoas entrevistadas que comentam estas práticas de enquadramento do masculino e do feminino na infância escolar.

O filme, por intercalar diferentes práticas escolares heteronormativas com reflexões e fundamentações teóricas, necessitava da presença de alguém para narrar, o que o sotaque deste pesquisador acabaria por entrar em desarmonia outras vozes. Assim foi convidada para fazer parte deste trabalho minha ex-aluna do ensino fundamental entre os anos de 2006 e 2008, hoje atriz e licenciada em Letras-Francês, Elen Gabriely de Lima Baía, que contribuiu de forma significativa para este trabalho.

Ao assistir as entrevistas, que era importante para que esta entendesse de forma ampla a proposta e pudesse trabalhar o tom da narrativa, Elen Baía percebeu a ausência entre as pessoas entrevistadas um homem trans e assim me apresentou a seu primo Arthur, que nos cedeu um rico depoimento sendo a última pessoa entrevistada neste trabalho. Cobrindo uma lacuna que desde a saída do Estado do Amapá do único homem trans que estava presente no projeto; a busca por outra pessoa para cobrir esta falta já havia sido encerrada, pois os outros homens trans que consegui contatar e haviam estudado no Amapá em suas escolarizações, só realizaram suas transições de gênero após suas saídas das escolas, já na vida adulta, e durante suas vidas escolares performavam o feminino e assim, segundo estes, não haviam passado por processos de estigmatização na suas vidas escolares.

A narradora aparece em cena em apenas dois momentos, no primeiro apresentando o filme e no segundo, e último, próximo ao seu encerramento. Mas sua voz marca a passagem entre as temáticas e apresenta o conceito de heteronormatividade de Marian S. Leite, presente no primeiro capítulo desta dissertação. A narração dá ritmo ao filme, em alguns momentos as falas da narradora estão mais próximas umas das outras, em outros momentos demoram um pouco mais a aparecerem, pois é nestes momentos que as pessoas entrevistadas vão tomando conta do filme de forma crescente na narrativa.

As falas da narradora perpassam a noção de que há uma cultura que promove as estigmatizações, passando pelo já salientado conceito de heteronormatividade e segue para as estigmatizações por parte de alunos, funcionários das escolas, memórias sobre o uso dos banheiros, uma referência a obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault sobre a escola como instituição disciplinar que tem por objetivo de tornar os corpos “dóceis”, estigmatizações por parte de professores, resistências a esta cultura, a vulnerabilidade maior de algumas pessoas, pois as características

estigmatizáveis podem somar-se; todas estas falas são acompanhadas por trechos dos depoimentos.

As presenças de profissionais da educação são intercaladas com as falas de ex-alunos e ex-alunas que viveram situações semelhantes às narradas pelos primeiros; demarcando a repetição das práticas e demonstrando suas percepções por diferentes ângulos de visão, a dos ex-alunos e alunas e de profissionais da educação. Seguida de um questionamento sobre as práticas escolares em relação a este público, ao longo do tempo, estarem voltadas mais para uma formação cidadã ou para tornar “dóceis” os seus corpos; momento no qual se chega às denúncias feitas pela escola às famílias de ex-alunos e ex-alunas, em relação aos gêneros e as sexualidades.

Após trechos de relatos sobre estas denúncias nos quais há uma forte carga emocional, a psicóloga Isadora Canto destaca as possíveis consequências psicológicas destes processos de estigmatização. Quando a narradora reaparece em cena convoca o público para a promoção de outras práticas em relação a este em relação as pessoas percebidas fora da heteronormatividade na cultura escolar. No intuito de quebrar os silenciamentos a estas temáticas na educação escolar, seguem breves depoimentos sobre a falta de discursões e de representatividade destes temas no currículo, nos projetos escolares, sugerindo assim suas inclusões para possibilitar debates e práticas mais cidadãs para todos e todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Quanto maiores são as distâncias temporais e os locais do narrado, maior a dificuldade para se refletir sobre o conhecimento histórico na busca de ampliar as possibilidades para outras práticas, possibilitando uma melhor interação do narrado com a efetiva vivência do público a que se essa se destina. A obra audiovisual *Colorindo* é uma narrativa histórica que dialoga de forma próxima com a realidade efetiva dos profissionais da educação do Amapá.

A escola pode ser um local de acolhida e de resistência contra as imposições normativas que ferem direitos básicos da cidadania, na medida em que se comprometa politicamente com outras práticas e projetos voltados para as diferenças, que possam tornar esta instituição mais humana e socialmente mais responsável.

Podemos dizer que a escola tem a expectativa de um *habitus* heterossexual, dentro de um binarismo de gênero e sexualidades, e que na busca por tornar “dóceis” os corpos não-heteronormativos, estes são vigiados e tenta-se promover sua conformidade à norma. Quando a escola não consegue adequar estes corpos, ações punitivas foram e são aplicadas. A escola manteve um sistema próprio de punição, no qual, quando não mais possibilitada legalmente de castigar fisicamente os corpos que não consegue tornar “dóceis”, se omite e permite estigmatizações e outras violências direcionadas a este público. Além de promover denúncias sistemáticas às famílias e responsáveis, que foram, e pelo que sabemos, ainda são, convocados a cometer outras violências contra aqueles e aquelas que a escola deveria, no plano legal, acolher.

A vigilância e a punição quanto aos gêneros e sexualidades desviantes em relação à norma, mantém a escola muito mais próxima da concepção para a qual ela foi concebida na sociedade que Foucault chamou de disciplinar, do que de uma escola democrática que possibilitaria o desenvolvimento da cidadania, na medida em que essa se empenha, ainda de forma predominante, em silenciar discussões que

promoveriam outras representações quanto aos gêneros e sexualidades para outras práticas em seus domínios.

Este trabalho de pesquisa e de capacitação pedagógica teve como objetivo compreender e questionar estigmatizações relacionadas a heteronormatividade em escolas do Amapá entre os anos de 1988 e 2018. Embora se parta da convicção de que esta realidade não se restringe ao estado, foi através das vozes e das memórias de pessoas que sofreram com a violência heteronormativa dentro do ambiente escolar amapaense que se pensou na possibilidade de atingir profissionais das escolas para que assim sensibilizações sobre essas violências fossem promovidas e, quem sabe, combatidas nas escolas.

As entrevistas deixaram claro que as demandas dessas pessoas frente às violências que sofrem são silenciadas de maneira sistemática, não só pela comunidade escolar quanto pelas próprias instituições. Desta maneira, o projeto que se iniciou como uma tentativa de elaborar um material que pudesse ser utilizado nas aulas de história para discutir a heteronormatividade acabou se transformando no filme *Colorindo*, que é direcionado a profissionais da educação, mas não só do Amapá, pois os relatos, embora tenham peculiaridades relacionadas ao local, podem servir de base para outras práticas em qualquer contexto escolar nacional e mesmo internacional. O objetivo final deste trabalho é fazer com que o documentário educativo *Colorindo* chegue ao máximo possível de escolas das redes municipais, estaduais, federais e privadas.

Este trabalho tentou descortinar não apenas a violência heteronormativa nas escolas, mas fez questão de evidenciar as resistências. Através da pesquisa e da rede de informantes, que tão bravamente concordaram em compartilhar suas memórias e colaborar com este projeto, conseguimos indicar que, ao mesmo tempo em que há essa violência institucionalizada, existe resistência. Conseguimos evidenciar que há profissionais da educação e discentes que, numa quantidade cada vez maior, levam, de forma ainda tímida (porque individual), à escola seus questionamentos em relação às violências e aos silenciamentos impostos.

Graças à persistência em se manter intocada a norma heterossexual dentro das escolas (como reflexo da realidade social brasileira e amapaense), a inclusão curricular de outros referenciais que questionem a hierarquização de gêneros e sexualidades ainda não faz parte de nosso cotidiano escolar. As possibilidades de transformação desta cultura se inserem num conjunto de disputas discursivas, de transformações individuais, mas sobretudo, da necessidade de as instituições escolares perceberem e transformarem suas práticas. Neste sentido, é necessário chamar à responsabilidade o Estado, para que iniciativas que contestem as estigmatizações não sejam silenciadas. Não podemos simplesmente culpar individualmente profissionais, que em suas construções identitárias percebem como “naturais” as estigmatizações e que percebem como ameaças aqueles e aquelas que “desafiam” as suas concepções de mundo. As práticas escolares não podem ser ditadas a partir das decisões de pretensas maiorias “democraticamente constituídas”. Quando práticas escolares reiteradas negam e limitam direitos, estas se caracterizam como imposições antidemocráticas e contrárias ao objetivo fim da educação que, legalmente e no plano ideal, seria possibilitar o acesso ao exercício da cidadania.

A existência destes sujeitos históricos não deve nem pode ser silenciada. A não inclusão destes sujeitos e temáticas no currículo e nos projetos das escolas contribui para a percepção abjeta de suas identidades, ao mesmo tempo em que reforça as oposições binárias quanto aos gêneros e sexualidades. O silêncio colabora diariamente para novos processos de estigmatizações, além de outras violências a elas relacionadas, no contexto escolar e fora deste.

Pensar sobre estes temas na formação acadêmica dos profissionais da educação é um passo importante, mas estes novos profissionais ao chegarem em seus locais de trabalho se deparam com um ambiente que tem no silenciamento uma forma de manter e reforçar a heteronormatividade. O que torna importante sensibilizar profissionais da educação para os desafios que se apresentam. Ser contra ou a favor de concepções mais amplas e não-normativas sobre os gêneros e sexualidades não irá silenciar estas demandas, as experiências pelas quais passaram alunos e alunas estigmatizados deixaram claro que estes silenciamentos estão sendo quebrados. A cada nova geração as normatizações e estigmatizações a elas relacionadas serão

cada vez mais contestadas, no entanto, a velocidade com que isso vem ocorrendo, graças às limitações impostas pela norma dentro das instituições escolares, essa disputa se arrastará por longos e dolorosos anos. Agora mesmo temos novos alunos e novas alunas entrando na escola e sendo ensinados a reforçar a heteronormatividade e naturalizar as estigmatizações. Outros e outras continuarão chegando para ocupar os locais daqueles e daquelas que já foram estigmatizados, pois a heteronormatividade se mantém e se reforça pela estigmatização, e precisa destes e destas para manter o exemplo do que não se pode ser, do que deve ser vigiado e punido para manter a norma na cultura escolar, mesmo que não se problematize o objetivo desta e suas consequências na vida destas pessoas.

A hipótese do total silenciamento, levantada por este trabalho, foi quebrada quando da percepção de que o movimento LGBTI local promoveu debates sobre temáticas relacionadas a gêneros e sexualidades em algumas escolas do centro da cidade. Estas iniciativas, no entanto, vieram de fora para dentro da escola, o que permite afirmar que a escola tenha mantido institucionalmente o silenciamento. O depoimento de Josias Monteiro deixou claro que no IETA, extinta instituição de formação para o magistério, discussões sobre estes temas eram muito comuns, e que havia um comprometimento institucional em se questionar a normatização de gêneros e sexualidades. Seria interessante a possibilidade de se realizar uma pesquisa que relacionasse estas práticas do IETA com as práticas de docentes formados por esta instituição.

É importante destacar, no entanto, que professores e professoras que tenham tido contato com estas discussões em sua formação inicial, ao trabalhar em escolas heteronormativas podem não ter tido possibilidade de levar esses temas a debate nestes ambientes. O que reforça a ideia de que é importante discutir estas questões com as novas gerações profissionais da educação que estão saindo de sua formação inicial para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que há que se ressaltar que estes profissionais, ao chegarem às escolas e se depararem com o silenciamento imposto, têm limitados os alcances de as suas ações, a menos que institucionalmente seja reconhecida a sua legitimidade. Neste sentido, a inclusão das temáticas nos

PPP's das escolas e a promoção do debate, via secretarias de educação, são resultados que este pesquisador vislumbrou como necessárias para o início do rompimento de um ciclo contínuo de estigmatizações heteronormativas no Amapá.

Questionar diretamente esta cultura torna-se um imperativo, e nada melhor para promover outras ações do que a possibilidade de se contar a História deste processo. O que vem acontecendo em ambientes escolares, em que a imposição da heteronormatividade promove um silenciamento frente a estes temas e/ou promove violências heteronormativas, tem relação direta com a retirada de direitos de alunos e alunas percebidos como fora da norma nestes espaços. O objetivo deste trabalho, por meio de esta dissertação e de seu produto final, é quebrar os silenciamentos e sensibilizar profissionais da educação em relação às particularidades deste público e de suas demandas na cultura escolar.

A atividade prática com alunos e alunas do Ensino Fundamental deixou claro que sem o comprometimento da escola não se consegue promover discussões sobre as temáticas relacionadas aos gêneros e às sexualidades não-heteronormativas em sala de aula. Desnudar as práticas direcionadas aqueles e aquelas que são percebidos como abjetos nesta cultura se mostrou pertinente para a promoção de outras práticas e, assim, ficou evidente a importância desta pesquisa para a confecção do *Colorindo*, material direcionado a profissionais da educação que efetivamente trabalham nas escolas.

As dificuldades enfrentadas para se conseguir os depoimentos só evidenciam a importância do material recolhido, e as marcas que esta cultura escolar heteronormativa deixou nas vidas de várias gerações de estudantes. Fazer estas memórias dialogarem entre si e com os referenciais teóricos levantados durante a pesquisa foi de fato engrandecedor. Este trabalho é resultado de uma soma de esforços única e esperamos com o *Colorindo* promover reflexões que questionem a cultura heteronormativa dominante.

Com o conhecimento histórico aqui possibilitado, não se espera a instalação de um novo sistema de vigilância e punição, ou a estigmatização daqueles e daquelas que ainda contribuem com a perpetuação de uma cultura heteronormativa nas

escolas, mas sim o surgimento de outras representações para outras práticas nestas instituições. A mudança vem acontecendo, mas uma história que transforme e chegue onde precisa chegar é esperada para ontem.

Fontes

BOLSANELLO, Aurélio. Enciclopédia pedagógica da educação sexual: A sexologia sem preconceitos. 22. Ed. Curitiba, Editora Educacional Brasileira, 1988.

BRASIL. Lei n. 6515/77, dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Brasília.

_____. Lei n. 8387/91, dezembro de 1991. Dispõe sobre isenções fiscais, dentre as quais as que estabeleceram a Área de Livre Comércio de Macapá e Santana. Diário Oficial da União. Brasília.

_____. Lei n. 9393/96, dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília.

_____. Lei n. 10639/03, janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília.

_____. Lei n. 11.645/08, março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União. Brasília.

_____. Projeto de Lei 867/2015, março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Câmara dos Deputados.

AMAPÁ. Resolução n. 077/04, que dispõe sobre a regulamentação dos Projetos político-Pedagógicos das unidades educacionais estaduais. Diário Oficial do Amapá. Macapá.

Referências

ALBERTI, Verena. *Histórias dentro da História*. In: Fontes Históricas/ Carla Pinsky (Org.) 3.ed., São Paulo: Contexto, 2015.

AMORIM, João Paulo de Almeida, Porto, Jadson Luis Rebelo. Organização Espacial e Desenvolvimento da Sub-Região de Macapá (AP), na Amazônia Setentrional Amapaense. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Vol. 21 (2017), n.2, p. 34-45 ISSN: 2236-4994 DOI: 10.5902/2236499424283

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes: *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORRILLO, Daniel. *A homofobia*. In: Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

BOSI, Ecléa. *Entre a opinião e o estereótipo*. Novos Estudos CEBRAP n.32, março 1992 p.111-118. Visto no dia 07 de junho de 2017. http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/66/20080625_entre_a_opinio_e_o_estereotipo.pdf. Visto e acessado em: 22/05/2017.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

_____. *A dominação masculina*. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2015.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. *A escola conservadora: as desigualdades frente à educação e à cultura*. In: Escritos de Educação/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.) 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRITZMAN, Deborah P. *O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo*. Educação e Realidade. Vol. 21(1), jan/jul.1996.

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. 2. ed. Alges, Portugal: Difusão Editorial, 2002.

_____. *O Mundo como Representação*. Estudos Avançados. USP. v.5 n.11, 1991.

DA-RIN, Silvio. *Espelho Partido: Tradição e Transformação do Documentário*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *A constituição de saberes pedagógicos na formação do professor para o ensino de história na educação básica*. In: *Ensino de história: sujeitos saberes e práticas* / Ana Maria F. C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães (Orgs.). – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A História da Sexualidade I: vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. 2. Ed. Rio de Janeiro: FGV 2003.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. LTC. 4 ed. Rio de Janeiro: 1988.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. *História & audiovisual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Quem precisa de identidade?* In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 1, 2001, p.9-44.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*/ Rogério Diniz Junqueira (org.), - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009 a.

_____. *Currículo Heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico*. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.2, n.2, pp.208-230, Setembro de 2009 a Março de 2010 p. 208-230. 2009 b.

LHOMOND, Brigitte. Sexualidade. In: Helena Hitara... (et al.) (orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Miriam. S. *Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular*. In: *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1, 2011, p. 1-18. Visto em <file:///C:/Users/pc/Downloads/5647-13688-1-SM.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2017.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Tradução de Luigi Del Re. – Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LIMA, Ricardo Ângelo Pereira de, Porto, Jadson Luis Rebelo. Ordenamento territorial amapaense; dinâmicas de um estado brasileiro na fronteira amazônia. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Visto em, <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/100.htm>. Acesso em 20 junho de 2018.

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

_____. *Heteronormatividade e homofobia*. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*/ Rogério Diniz Junqueira (org.), - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2 ed; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARTINS, Ismênia de Lima. *História e ensino de história: memória e identidades sociais*. In: *Ensino de história: sujeitos saberes e práticas* / Ana Maria F. C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães (Orgs.). – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MICELI, Paulo. *Uma Pedagogia da História?* In: *O ensino de História e a criação do fato* / Jaime Pinsky (autor e organizador). – São Paulo: Contexto, 2009.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Quêr: um aprendizado pela diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História, metodologia, memória*. São Paulo: Contexto, 2016.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*. Revista Brasileira de História. São Paulo. V.13 n25/26 pp.143-162. 1992.

_____. *O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”* In: *O ensino de História e a criação do fato* / Jaime Pinsky (autor e organizador). – São Paulo: Contexto, 2009.

NASCIMENTO, Ângela Maria dos Anjos. *Migração e Amapalidade: histórias, identidades e representações de migrantes no Amapá*. Macapá: 2016. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em História e Historiografia da Amazônia) – Universidade Federal do Amapá.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NUNES, Clarisse. *Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil*. In: *Ensino de história: sujeitos saberes e práticas* / Ana Maria F. C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães (Orgs.). – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Estudos de Gênero e História Social*. Estudos Feministas, Florianópolis, 17(1): p 159-187. 2009.

POLLACK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, 1992.

RIOS, Roger Raupp. *Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação*. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, Unesco, 2009.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*; tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados 2006.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Visto em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acessado em 22 de maio de 2017.

SELIGMANN-SILVA, Márcio, In: *Catástrofe e representação: ensaios*/ Arthur Nestrovski, Márcio Seligmann-Silva (orgs.) – São Paulo: Escuta 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *A produção social da identidade e da diferença*. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, Maura Leal da. “O TERRITÓRIO IMAGINADO”: Amapá, de Território a autonomia política (1943-1988). Tese (Doutorado). Universidade de Brasília (Unb). Brasília, 2017.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WARNER, Michael. *Fear of a queer planet: queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

Entrevistas

Antigo aluno Igor Reale Alves, nascido em 11/06/1987, entrevista concedida em 17/02/2018;

Antigo aluno Wellington Ferreira Façanha, nascido em 24/03/1999, entrevista concedida em 18/02/2018;

Antigo aluno Arnon Tavares Moraes, nascido em 23/11/1996, entrevista concedida em 18/02/2018;

Antiga aluna Alexia Leblock, nascida em 04/03/2018, entrevista concedida em 19/02/2018;

Antiga aluna Regianne Lúcia Magalhães Susarte, nascida em 14/12/1975, entrevista concedida em 20/02/2018;

Antigo aluno Fernando Cléber Silva da Silva, nascido em 28/10/1991, entrevista concedida em 21/02/2018;

Antigo aluno Dionathan da Silva Cunha, nascido em 18/09/1992, entrevista concedida em 21/02/2018;

Antigo aluno André da Silva Lopes, nascido em 14/05/1986, entrevista concedida em 24/02/2018;

Antiga aluna Yasmim Magalhães dos Anjos, nascida em 05/06/1994, entrevista concedida em 25/02/2018;

Antiga aluna Kárita Eduarda de Almeida Borges, nascida em 01/10/1998, entrevista concedida em 26/02/2018;

Professora Evelanne Samara Alves da Silva, nascida em 27/06/1981, entrevista concedida em 03/03/2018;

Mãe e professora Maria Silvanda Mendes Duarte, nascida em 15/10/1970, entrevista concedida em 03/03/2018.

Psicóloga Isadora Canto, CRP 03378/10, nascida em 29/10/1986, entrevista concedida em 05/03/2018;

Antiga aluna Chayenne da Silva Farias, nascida em 27/12/1992, entrevista concedida em 10/03/2018;

Antiga aluna Betina Vitória Batista Monteiro, nascida em 17/07/2018, entrevista concedida em 10/03/2018;

Mãe e professora Maria Albuquerque, nascida em 17/01/1974, entrevista concedida em 11/03/2018;

Mãe, aqui não identificada nominalmente, nascida em 14/05/1974, entrevista concedida em 11/03/2018;

Antigo aluno Josias Monteiro da Silva, nascido em 28/08/1981, entrevista concedida em 28/04/2018;

Antigo aluno Arthur Corrêa Baía, nascido em 03/09/1996, entrevista concedida em 17/06/2018.

ANEXO - Roteiro das entrevistas.

As entrevistas são semiestruturadas, ou seja, há um roteiro prévio, mas as perguntas não se limitam a elas, podendo se ater a questões que por ventura venham a aparecer no decorrer das entrevistas. Assim o roteiro ganha uma dimensão de uma ferramenta de orientação e não de determinação do procedimento, pois a cada pessoa a ser entrevistada podem surgir novos questionamentos que previamente não fazem parte da pesquisa.

Perguntas direcionadas a pessoas que tiveram suas vidas escolares, ou pelo menos a parte a ser narrada no Estado do Amapá entre 1988 e 2017. Estas foram previamente questionadas sobre possíveis estigmatizações em suas trajetórias escolares por não se enquadrarem nas normatizações e expectativas quanto aos seus gêneros e sexualidades.

Roteiro das perguntas:

- a) Quando você sentiu pela primeira vez que estava sendo estigmatizado(a) na escola?
- b) Houve estigmatizações por parte de professores ou professoras? Pode relatar o caso?
- c) Houve estigmatizações por parte de outros funcionários ou funcionárias da escola? Pode relatar o caso?
- d) Houve apoio de algum professor, professora ou outros funcionários e funcionárias frente as estigmatizações? Pode relatar o caso?
- e) Há alguma lembrança específica sobre a educação física? Pode relatar?
- f) Há alguma lembrança específica sobre o uso do banheiro? Pode relatar?
- g) Havia a presença do tema nas aulas de História?
- h) Seus pais foram chamados a escola por causa de seu comportamento, percebido pela escola como inadequado, para o que essa esperava para o seu gênero e ou sexualidade? Quando? Pode relatar?

Perguntas direcionadas a professores e professoras.

Foram selecionados previamente professores e professoras que lecionaram no Estado do Amapá em pelo menos parte do período de 1988 a 2017 e se identificam com a temática ao ponto de perceberem essas estigmatizações como um problema presente na cultura escolar.

Roteiro das perguntas:

- a) Presenciou episódios de estigmatizações homofóbicas entre alunos e alunas? Pode relatar?
- b) Presenciou episódios de estigmatizações homofóbicas por parte de professores e professoras? Pode relatar?
- c) Presenciou episódios de estigmatizações homofóbicas por parte de outros funcionários da escola? Pode relatar?
- d) Presenciou relatos homofóbicos de professores sobre essas estigmatizações na sala dos professores? Pode relatar?
- e) Intervém quando percebe episódios de homofobia na sala de aula?
- f) De modo geral percebe a homofobia como parte da cultura escolar?
- g) Como professor/a percebe a falta da temática na escolarização escolar?

Perguntas direcionadas as mães.

Foram selecionadas previamente duas mães que perceberam o processo de heteronormatividade direcionado a seus filhos na escola e, por terem percebido estas estigmatizações como negativas, se posicionaram em defesa de seus filhos no período de 1988 a 2017 no Estado do Amapá.

Roteiro das perguntas:

- a) Seu filho, ou filha, passou por alguma estigmatização homoafetiva na escola? Pode relatar?
- b) Quando seu filho, ou filha, era ou eram pequenos trouxe ou trouxeram para você algum relato de estigmatização homofóbica sofrido por ele, ou ela, na escola? Qual o primeiro relato que trouxe até você?
- c) Chegou a sofrer violência física?

- d) Qual foi o pior relato que chegou a você? Você entrevistou na escola? Pode relatar o episódio?
- e) Gostaria de mandar alguma mensagem aos professores que poderão assistir esse vídeo?