



PROFHISTÓRIA

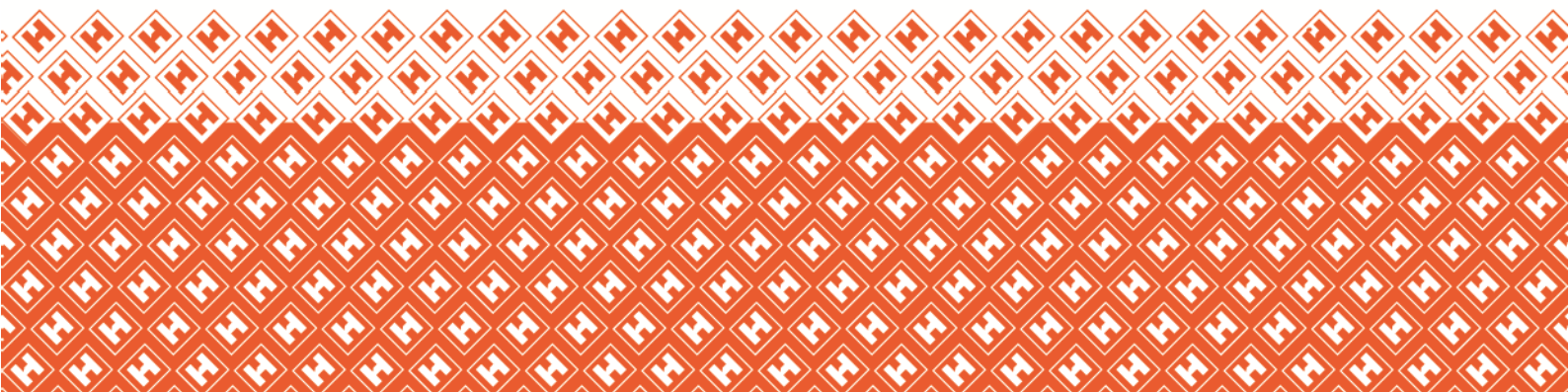
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO
PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA**

FRANCISCO ÉVERTON PEREIRA

**A GENTE SÓ QUER ESTUDAR:
O Ensino de História, os Direitos Humanos e a População LGBTQIAPN+**

Xinguara – PA
2024



Francisco Éverton Pereira

A GENTE SÓ QUER ESTUDAR:

O Ensino de História, os Direitos Humanos e a População LGBTQIAPN+

**LINHA DE PESQUISA: SABERES HISTÓRICOS
EM DIFERENTES ESPAÇOS DE MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Silva.

XINGUARA/PA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus de Xinguara

- P436g Pereira, Francisco Éverton
 A gente só quer estudar: o ensino de história, os direitos humanos e a população LGBTQIAPN+ / Francisco Éverton Pereira. — 2024.
 168 f.: il.
- Orientador(a): Bruno da Silva.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2024.
1. História - Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Direitos humanos. 4. Relações de gênero. 5. Direitos dos homossexuais - Estatuto legal, leis e etc - Redenção (PA) - Brasil. 6. Homofobia. I. Silva, Bruno da, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 907.2

Elaborado por Maria José Pereira da Silva - CRB-2/1707

Francisco Éverton Pereira

A GENTE SÓ QUER ESTUDAR:

O ensino de História, os Direitos Humanos e a População LGBTQIAPN+

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof. Dr. Bruno da Silva

Data da aprovação: 04/07/2024

Banca examinadora

Prof. Dr. Bruno Silva – UNIFESSPA
(Orientador)

Prof.^a. Dr.^a. Mônica Martins da Silva - UFSC
(Arguidora Externa)

Prof. Dr. Valter Lenine Fernandes – IFSul
(Arguidor Externo)

Prof. André Furtado – UNIFESSPA
(Arguidor Interno)

Em memória de Maria Júlia Galdino, mulher trans, filha de meu avô paterno, negligenciada pela família pelo simples fato de existir e ser quem era.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Virgem Maria, em todos os seus nomes de devoção, por me permitirem alcançar a graça deste trabalho.

Aos meus pais por me concederem o dom da vida, por me formarem com todo esforço e cuidado que puderam ter para que eu pudesse caminhar com minhas próprias pernas e chegasse até onde a vista alcança.

À minha irmã por ser aliada a causa do movimento LGBTQIAPN+, educar seus filhos como cidadãos que respeitam as diferenças e veem nelas formas de uma sociedade mais igualitária.

Ao meu esposo, Romeu Ribeiro de Castro, por sonhar junto comigo cada degrau desse curso, por fazer parte da construção desse sonho e pôr a mão na massa quando necessário. Por me acalantar em (tantos) momentos de aflição, me auxiliando a encontrar as saídas para essa pesquisa e sendo meu farol seguro em meio ao mar da vida, te amo mil milhões.

À minha Madrinha. Sim, eu tenho uma madrinha daquelas de filme, que quando está por perto a sensação que tenho é de estar num musical da Disney, em que as coisas vão melhorando conforme ela se faz mais presente! Esse trabalho não seria possível se essa senhora não existisse para me dizer que eu sou melhor e maior que qualquer dificuldade!

Ao senhor Bruno da Silva, agradeço em dois momentos: em primeiro lugar por seu trabalho como coordenador do Mestrado Profissional em História no *Campus* da UNIFESSPA de Xinguara. Nunca conheci um professor universitário que lutasse tanto e de tal forma para fazer com que o mesmo tenha crescido e chegado ao tamanho que chegou! Cada um de nós testemunha e dá fé de como a ciência histórica é melhor e maior devido ao seu incansável trabalho como líder deste curso até o ano de 2024. Em segundo lugar, agradeço por ter me escolhido como seu orientando. Eu sempre dizia, muito orgulhoso, que: “eu sou orientado pelo coordenador do curso do Mestrado”. Obrigado por me ensinar a ser maior que a ansiedade, que é possível escrever História em qualquer lugar que exista gente, que gente é gente e as diferenças sempre serão nosso material de trabalho, que é possível superar qualquer barreira através da educação e de um sorriso sincero. Você é um querido!

A cada professor que tive ao longo desses dois anos de curso, agradeço de coração! Vocês trouxeram mais qualidade às minhas aulas, mais reflexão para os temas abordados tanto em suas aulas como as sugestões dadas para a minha pesquisa, desde o olhar respeitoso à temática quanto à contribuição de leituras, de materiais que enriquecem a cada dia mais o meu fazer historiográfico. Eu me sinto honrado por ter sido aluno de cada um de vocês.

À turma de 2022 do Mestrado Profissional em História da UNIFESSPA de Xinguara, desejo vida longa, próspera, cheia de saúde, paz e amor. Em especial, guardarei em meu coração quatro pessoas: Poliana por ser nosso alicerce na cidade de Xinguara, por compartilhar contigo experiências de trabalho e por todo carinho e dedicação que desempenha seu trabalho. Sempre será uma honra dividir uma mesa de conferência, um mini-curso, um seminário ou somente um cafezinho na varanda contigo *Migles!*

A Tatiana por ter um abraço apertado, o sorriso largo e amoroso, a perspicácia de quem conhece das coisas das leis e da vida, pelas fugidinhas para respirar um ar puro na varanda e por nos incentivar a ir mais longe além de toda a dificuldade!

A Yago Vulcão, pessoa com quem já trabalhava mas não conhecia pessoalmente, agradeço primeiro por termos tantas vezes dividido o quarto no hotel dos Viajantes, por ser aventureiro nas horas de descobrir as possibilidades da noite Xinguaense, pelas conversas que me ajudavam a voltar das crises de ansiedade pré-seminário e por me ensinar a usar (e criar) palavras da norma culta. ¡Gracias por su amistad en mi vida cariño!

A Leidiane eu tenho tanto para agradecer que não caberia aqui. Obrigado por trazer o tom de batom certo para cada apresentação de seminário, por ter a gargalhada mais cheia de sinceridade, por criar os melhores roteiros de viagem só pelo fato de lermos nomes de lugares nos livros, por compartilhar conosco as frutas dos seus pés do quintal, as bolachas com cobertura de mel, por nos ensinar a falar “crentês”, pelas histórias da família Azevedo, que são incríveis! Obrigado por me ajudar a bater na porta da cidade de Redenção e fazer dar certo, por me levar ao trabalho em que me sinto vivo e útil todos os dias, mas o mais importante disso é: obrigado pela sua amizade inegociavelmente eterna!

Aos colegas e amigos da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Benta Oliveira de Sousa, escola em que cheguei a tão pouco tempo e já parece que faço parte a anos! Obrigado por não se cansarem de me ouvir falando interminavelmente sobre cada fase desta pesquisa, por me ajudarem a pensar em outras possibilidades para as dificuldades que apareciam, por serem muito mais que professores da Educação Básica, mas sim cientistas que valorizam o ser humano. Nesta escola me sinto vivo, útil e feliz!

Obrigado para cada uma das vozes que falam nessa pesquisa. Nunca pensei que seria possível trabalhar com História Oral de lugares tão distantes dos centros urbanos. Não digo isso apenas pela questão relacionada ao acesso e às tecnologias, mas sim pela demanda de pessoas que se disponibilizassem a falar sobre suas marcas e experiências de vida que nem sempre são fáceis de acessar. Tê-los aqui nesse trabalho é ter a certeza de que a sociedade tem melhorado a cada dia mais. Pode até ser um processo lento, mas sempre um passo à frente todos os dias

rumo a defesa dos Direitos Humanos e iguais.

*No sistema educativo e familiar,
segue-se educando as crianças como
se não houvesse homossexuais (Félix
López Sánchez)*

RESUMO

O presente texto é uma reflexão sobre a importância de abordagens escolares que relacionem o ensino de História através de discussões sobre as leis de Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1948. Nesse sentido, propõe-se uma reflexão sobre como o Ensino de História pode ser um espaço que propõe soluções para que as pessoas Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transexuais, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e ademais orientações sexuais, ocupem seus espaços sociais, pautados nos direitos humanos que estão inseridos na constituição e nas leis de educação brasileiras. Optou-se também pelo uso das fontes orais como forma de analisar as rupturas e as permanências da LGBTfobia no espaço escolar e como o Ensino de História pode ser um caminho para inclusão destes estudantes no espaço escolar. Como produto, foi produzido o podcast “Bora Planejar?”, que de forma leve e dinâmica buscou demonstrar a partir dos relatos orais, como os professores de História podem traçar metodologias de Ensino ativas, para a promoção de aulas inclusivas.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação; Direitos Humanos; Relações de Gênero; LGBTQIAPN+

ABSTRACT

This text is a reflection on the importance of school approaches that relate the teaching of History through discussions on Human Rights laws, elaborated by the United Nations (UN) in 1948. In this sense, it is proposed a reflection on how the Teaching of History can be a space that proposes solutions so that Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual, Queer, Intersex, Asexual, Pansexual, Non-binary and other sexual orientations people, occupy their social spaces, based on the human rights that are inserted in the Brazilian constitution and education laws. It was also decided to use oral sources as a way to analyze the ruptures and permanences of LGBTphobia in the school space and how the Teaching of History can be a path for the inclusion of these students in the school space. As a product, the podcast "*Bora Planejar?*" was produced, which in a light and dynamic way sought to demonstrate from oral reports, how History teachers can outline active teaching methodologies to promote inclusive classes.

Keywords: History Teaching; Education; Human Rights; Gender Relations; LGBTQIAPN+

LISTA DE FIGURAS

- 1. Divisão por Áreas de Conhecimento e Itinerários Formativos para o Novo Ensino Médio.....88**
- 2. Fotografia registrada da parede de uma das salas de aula da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, em Redenção – PA.....161**

LISTA DE GRÁFICOS

1. Gênero de estudantes participantes da pesquisa de opinião.....	139
2. Gênero dos(as) professores(as) participantes da pesquisa de opinião.....	139
3. Faixa etária dos(as) estudantes participantes da entrevista.....	139
4. Faixa etária dos(as) professores(as) participantes da pesquisa de opinião.....	140
5. Orientação sexual dos(as) estudantes participantes das entrevistas.....	140
6. Orientação sexual dos(as) professores(as) participantes da pesquisa de opinião.....	140
7. Disciplinas ministradas pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa de opinião.....	141
8. Quantidade de estudantes que sabem o que são podcasts.....	142
9. Quantidade de professores(as) que conhecem o que são podcasts.....	143
10. Quantidade de estudantes que tem o hábito de ouvir podcasts.....	143
11. Quantidade de professores(as) que tem o hábito de ouvir podcasts.....	143
12. Tipo de podcast consumido pelos participantes alunos.....	144
13. Tipo de podcast consumido pelos(as) professores(as).....	145
14. Quantidade de estudantes que se interessam sobre podcasts ligados à temática dos Direitos Humanos.....	146
15. Quantidade de professores que se interessam sobre podcasts ligados à temática dos Direitos Humanos.....	147
16. Respostas dos(as) estudantes sobre o conceito do termo “Direitos Humanos.....	148

17. Respostas dos(as) professores(as) sobre o ensino da temática dos Direitos Humanos entre seus pares e estudantes.....	149
18. Respostas dos(as) estudantes sobre o tema equidade de gênero.....	150
19. Respostas dos professores sobre o uso de podcasts como metodologia de ensino em suas aulas.....	151
20. Respostas dos(as) estudantes sobre quais temas transversais, na opinião deles, deveriam ser trabalhados pelo Novo Ensino Médio.....	152
21. Respostas dos professores sobre a aplicação e o respeito aos Direitos Humanos no espaço escolar.....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo 1:	
1 ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: perspectivas e possibilidades.....	21
1.1: Das ideias de Direitos Humanos.....	29
1.2: Direitos Humanos e Ensino de História.....	42
1.3: A temática em novas abordagens no Ensino de História.....	47
CAPÍTULO 2	
2 A ESCOLA, A POPULAÇÃO LGBTQIAPN+ E A LUTA PELA INCLUSÃO.....	58
2.1: A fonte que fala, a sala de aula e a população LGBTQIAPN+.....	68
2.2: O assumir-se LGBTQIAPN+ e as tensões sociais no Brasil ao longo do século XX e XXI.....	72
2.3: A comunidade LGBTQIAPN+, a escola do século XXI no Brasil e a legislação sobre diversidade.....	88
2.4: As fontes orais e a memória na construção de pessoas LGBTQIAPN+.....	95
CAPÍTULO 3	
3 AS FONTES ORAIS, O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DIREITOS HUMANOS....	111
3.1: O trabalho com fontes orais e a transformação do papel do estudante LGBTQIAPN+ ao longo das décadas de 1980 até 2010.....	111
3.2: Análise das fontes orais	116
3.3: O ensino de História e o uso de mídias digitais: o Podcast.....	133
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
5 REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

O espaço escolar é um local de constantes lutas e contrastes sociais; e iniciar um trabalho de história num espaço repleto de nuances como esse pode ser um desafio atenuante. Digo pelo fato de que, direta ou indiretamente, apontamos questões que podem ser temas que nos incomodam ou nos atingem pessoalmente – que é o caso dessa dissertação especificamente. Mas é necessário rever algumas cicatrizes para que a memória de como elas surgiram nos façam perceber a nossa existência enquanto seres individuais e sociais. Este trabalho tem como objetivo central analisar a relação entre o Ensino de História, a população LGBTQIAPN+¹ e os Direitos Humanos.

A escola tende a ser um espaço em que tensões sociais ocorrem a todo o tempo, ainda mais quando destacamos grupos pertencentes às minorias que não ressaltam os valores tradicionais. É nesta realidade que estão inseridos os indivíduos que compõem a chamada população LGBTQIAPN+. Ao longo dos anos escolares todas as pessoas passam por embates, afinal os pontos que nos destacam e nos distinguem enquanto indivíduos serão observados por outras pessoas diariamente e a escola é um desses locais em que estamos em evidência.

Essa pesquisa nasce da necessidade de buscar estratégias didáticas e metodológicas, através do Ensino de História, para que as pessoas que compõem a referida sigla sejam devidamente respeitadas e representadas dentro do espaço escolar. Sendo eu também um homem *gay*, desde meus anos iniciais de escolarização no Ensino Básico, passando pelo Ensino Superior e até hoje enquanto professor, testemunho e carrego as marcas do quanto o espaço escolar precisa refletir, discutir e apontar soluções para que a presença e permanência de pessoas LGBTQIAPN+ seja uma temática discutida.

Nossas experiências enquanto seres humanos dizem muito sobre as temáticas que escolhemos enquanto historiadores e historiadoras, pois é a partir de demandas próprias que levantamos hipóteses para analisar a sociedade da qual fazemos parte. Certa vez, em máxima

¹ A sigla refere-se à população que compõe o grupo social que será estudado nesta dissertação. Apesar de extensa, a sigla tem muita importância no que tange à visibilidade de cada um dos grupos que a mesma representa. Abaixo, segue o significado de cada uma das letras:

L: Lésbicas (mulheres que se relacionam com mulheres);

G: *Gays* (homens que se relacionam com homens);

B: Bissexuais (pessoas que se relacionam com ambos os sexos);

T: Transsexuais e travestis (quem passou por transição de gênero);

Q: *Queer* (Pessoas que transitam entre os gêneros, como as *drag queens*);

I: Interssexo (Pessoa com qualidades e características masculinas e femininas);

A: Assexuais (quem não sente atração sexual por quaisquer pessoas);

P: Panssexuais (quem se relaciona com quaisquer gêneros ou orientações sexuais);

N: Não-binário (sem gênero)

historiográfica, Marc Bloch nos alertou de que a História “é a ciência do homem no tempo” (BLOCH, 2001). Eis aqui a encruzilhada na qual me encontro.

Esse trabalho nasce de um local de disputas sociais em que a referida população que é seu foco ainda é extremamente apontada como um problema por grande parte da comunidade escolar de um modo geral. Sobretudo em relação às recentes conquistas de direitos que o grupo tem alcançado, ainda que em passos lentos, no cenário nacional e, neste ponto, o Ensino de História pode contribuir diretamente. Existem muitas temáticas abordadas em sala de aula nas quais a contribuição de grupos LGBTQIAPN+ foi fundamental para o desenrolar do processo histórico. Mas, por que estas discussões são limitadas na prática, se a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) citam-nas? A resposta a essa pergunta é bastante direta: os espaços escolares – da Educação Básica, especialmente – são demasiadamente recriminatórios ainda.

Essa pesquisa parte de uma análise feita de regiões do interior do Brasil e do silenciamento da comunidade LGBTQIAPN+ do município de Redenção-PA. Mas, também enfoca na população dos interiores da região Sul do estado do Pará, é uma das características que mais se acentuam quando procuramos realizar trabalhos que os colocam em evidência, e a relação entre memória coletiva *versus* memória individual aqui tornou-se uma possibilidade de procurar razões para analisar a permanência desses silenciamentos. Colocar-se em evidência pode ser um desafio constante para a comunidade local, pois as tensões ocasionadas pelas experiências da memória nem sempre são confortáveis de serem acessadas, ou até mesmo o resultado esperado pode não ser aquele que se esperava.

Uma parte das vozes que falam nesta pesquisa não vivem na região citada, a outra parte não nasceu no município, mas vive nele e firmou raízes, trazendo consigo marcas de sua vivência para região. Ouvir as narrativas desses indivíduos foi também a possibilidade de trabalhar com fontes históricas atuais, que tem uma percepção desses conflitos sociais ao longo de quatro décadas e que a partir delas remontam o processo de construção da recente democracia brasileira.

Ao se tratar de temas que não satisfazem os grupos que ditam as normas sociais da região citada ou de outros interiores brasileiros de onde partem as demais vozes participantes, torna a realização desse trabalho ainda mais difícil, pois nem todos os indivíduos enxergam a possibilidade de documentar cientificamente suas memórias como a possibilidade de questionar a memória coletiva. Outro fator que influencia diretamente é a comunidade escolar em que estes indivíduos estão inseridos: quanto menor os centros urbanos, maiores serão as dificuldades enfrentadas pelas pessoas do já mencionado grupo dentro das escolas. A estrutura social que mantém o corpus educacional, costuma ser bastante conservadora em suas práticas. Os

caminhos que esta pesquisa tomou, partiu muito da perspectiva apresentada pelos seus entrevistados, o que foi um dos elementos mais interessantes para o desenvolvimento, pois quando trabalhamos com fontes orais as hipóteses que construímos nem sempre serão os resultados que iremos coletar e isso só demonstra o quando a *práxis* do historiador é viva, levando-o a caminhos que nem sempre estão sob sua perspectiva inicial.

Além da relação entre Direitos Humanos, população LGBTQIAPN+ e o Ensino de História, essa pesquisa também tem como objetivo fazer uma reflexão sobre as marcas da educação no período militar nos/nas estudantes que frequentavam as escolas durante os anos 1980 e 1990 no Brasil a partir de seus relatos orais e como eles/elas viram o seu processo de formação educacional ao longo das décadas destacadas, momento em que a nação brasileira estava reescrevendo seu modelo democrático e obviamente a educação do país foi um eixo central para o incremento das características políticas que vivenciamos no tempo presente. A referida comunidade não passou alheia a esse processo, como poderá ser percebido a partir de seus relatos. Nas narrativas, é perceptível o quanto a educação no tempo do militarismo dos anos 1970 e 1980 e a permanência das escolas militares do século XXI, deixaram marcas na vida de seus frequentadores, uma situação que contribuiu diretamente para o desenvolvimento de seus posicionamentos críticos e como enxergam esse tipo de formação educacional ainda sendo praticada.

É também uma preocupação desta pesquisa refletir sobre as marcas da educação a partir da obrigatoriedade da BNCC na população que frequentou/frequenta as escolas entre os anos de 2017 até o presente momento. Como dito anteriormente, o documento que rege a Educação Básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente cita o fato de que o ensino em nosso país seja democrático e inclusivo a todos, mas esse texto fica raso quando partimos para a prática, pois, parafraseando ideias de Michel Foucault (1988) e Judith Butler (2001), a permanência de corpos dissidentes no espaço escolar (sobretudo na escola pública) é marcado sempre por um olhar conservador e baseado em valores tradicionais, o que dificulta muito que essa inclusão seja efetivada. Essa imposição de valores nem sempre é escancarada, se manifestando também em imposição dos referidos valores, mas descritos como regras escolares.

Se incluir, independentemente da característica dos indivíduos possuam é um desafio, é missão desta pesquisa demonstrar como os valores sociais conservadores e tradicionais, direta ou indiretamente, reforçaram a prática de homofobia atualmente através dos relatos dos entrevistados. A LGBTfobia é uma prática muito recorrente no espaço escolar, mas nem sempre ela ocorrerá de forma direta ou efusiva. As pequenas ações, inclusive de modo estrutural, é algo

que fica marcado no relato dos entrevistados, o que urge a necessidade de pensar o ensino de História como um espaço em que independentemente do tema que se estude, esteja diretamente relacionado a reflexão dos Direitos Humanos, demonstrando o quando a sua necessidade é algo que traz para sociedade a ideia de equidade entre os grupos que a compõem.

No segundo capítulo desta pesquisa, busca-se relacionar o estudo da memória, do estudo de gênero e das “homossexualidades²” como objeto da historiografia e como esse estudo pode ser analisado em sala de aula relacionado a prática metodológica dos professores de História, com o objetivo de demonstrar como os valores sociais conservadores e tradicionais, direta ou indiretamente, reforçaram a prática de homofobia atualmente através das Fontes Orais; afastando ainda mais a população LGBTQIAPN+ do processo de aprendizagem e limitando-os tanto no que se refere ao território quanto nas práticas escolares. Aqui, as narrativas apresentadas por alguns dos entrevistados inclusive são citadas, para demonstrar como seus professores agiram em situação de LGBTfobia.

Nesse momento também foi possível analisar a problemática da permanência de indivíduos LGBTQIAPN+ em espaços escolares, pois os artigos e os (as) pesquisadores(as) utilizados para se apresentar os estudos sobre o tema do gênero no Brasil, deixam muito claro como existir e assumir-se como membro da referida comunidade no Brasil, sempre foi uma prática cheia de desafios e limitações até mesmo dentro do próprio grupo. Quanto menos o corpo representasse o gênero de nascimento, maiores são as dificuldades de permanência desses indivíduos de conseguir permanecer e alcançar maiores graus no espaço escolar, o que está diretamente relacionada ao tipo de escola que a comunidade escolar (em sua grande maioria) ainda defende.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, aponto o exercício da fonte de pesquisa para analisar como as oralidades têm fundamental importância no desenvolvimento da operação histórica e também podem ser utilizadas como ferramentas de sala de aula. Na primeira parte do capítulo, são apresentados alguns trechos das entrevistas realizadas no período de março a outubro de dois mil e vinte e três, momento em que foram estabelecidos os contatos com os entrevistados, apresentação dos objetivos da pesquisa, encontros para os diálogos iniciais antes das gravações e momento de gravação. Estabelecer esse contato mais humanizado foi fundamental para chegar até o dia da coleta das entrevistas, para que cada uma das vozes

² O termo descrito deste modo, refere-se ao modelo de como ele era utilizado para referir-se à toda comunidade LGBTQIAPN+ nos anos anteriores à existência da referida sigla. Ele é citado em alguns artigos e livros que tem como finalidade apresentar uma cronologia do movimento e suas ações enquanto espaço de construção do pensamento político, social e cultural da população envolvida direta ou indiretamente a suas ações.

relatassem de forma segura, confiantes e confortáveis com o processo em que estavam sendo inseridos.

O resultado, como se poderá analisar, demonstram experiências que contribuem diretamente para pensarmos qual tipo de Ensino de História queremos construir para o espaço escolar atualmente que já vem passando por profundas transformações legais e metodológicas. Referindo-me especificamente ao Novo Ensino Médio, promover diálogos que tenham como eixo norteador a apresentação de reflexões sobre os Direitos Humanos, não é apenas dar destaque aos grupos tidos como minorias sociais, mas é trazer para dentro desse debate as memórias que historicamente são silenciadas pelas narrativas dominantes e que não tiveram a preocupação de demonstrar como as marcas históricas de nosso país vão muito mais além do que as que os textos consagrados destacam.

Nesse mesmo capítulo também é apresentado o produto da pesquisa é que o uso de *Podcast* em sala de aula como uma ferramenta de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC⁵). O objetivo do uso desse tipo de material é que ele seja utilizado como ferramenta complementar para o desenvolvimento de aulas e contribua assim para a formação dos professores de ensino médio que venham a trabalhar também com a temática. Grande parte dos professores que ainda tentam trabalhar com a temática do gênero em sala de aula, enfrenta a barreira da falta de material, sobretudo de mecanismos que falem a língua que seu público entenda e faça sentido para o desenvolvimento de metodologias ativas no processo de aprendizagem.

Paralelamente ao texto, foi produzido o *podcast* intitulado “Bora Planejar?”, que é o produto deste mestrado profissional em História e que tem como premissa apresentar as entrevistas que foram utilizadas como fonte da pesquisa deste trabalho, para serem utilizadas como material de criação de metodologias de ensino por professores de História da Educação Básica. Independente do segmento que este professor/ouvinte leccione, as entrevistas foram pensadas para que o mesmo possa refletir sobre o papel da diversidade de gênero em sua sala de aula, como dialogar com as comunidades LGBTQIAPN+ e, sobretudo, como trabalhar de modo a não segregar pessoas desse grupo social, mas incluí-las nas dinâmicas do espaço escolar a partir das experiências e memórias descritas pelos entrevistados nos episódios.

Cada episódio foi pensado de modo a apresentar os entrevistados a partir de suas características individuais, demonstrando assim como a sigla que representa a comunidade LGBTQIAPN+ faz sentido de ser tão extensa e porque sempre vão surgir elementos que distinguem esse grupo em suas expressões sociais e individuais. Dos cinco participantes das entrevistas, apenas dois residem na região em que esta entrevista foi realizada. A cidade de

Redenção – PA, é uma localidade que fica na região Sul do estado, um interior bem típico, o que criou uma grande barreira para que mais pessoas da localidade participassem deste trabalho: o medo da exposição. Por diversas vezes as respostas negativas daqueles que foram convidados a participar deste trabalho foram justificadas pela preocupação com o fato desses áudios chegarem aos seus locais de trabalho, familiares, escolas e igrejas, o que demonstra o quanto que a imposição da chamada cisheteronormatividade ainda é uma demanda muito frequente nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos, o que não significa que neles isso não ocorra ou exista, mas este foi um fato decisivo para definir os participantes das entrevistas.

Outro recorte interessante que foi definido para este *podcast* foi o fator geracional. Os participantes das entrevistas variam, atualmente, entre 24 até 56 anos de idade, o que permite ao ouvinte deste produto analisar as rupturas e permanências do que se refere à questão do trato com as pessoas LGBTQIAPN+ no espaço escolar, desde a sua relação com a comunidade escolar, entre os pares de sala de aula e a relação professor(a)/aluno(a) no processo de construção do pensamento histórico. A perspectiva de ouvir grupos geracionais distintos não é a de colocar suas memórias para confrontarem-se, mas sim observar como a cisheteronormatividade se perpetua (ou não) se apresenta em diferentes tempos históricos.

Ao final deste trabalho também foi realizada uma pesquisa de opinião tanto com os (as) estudantes das terceiras séries quanto com os professores da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Benta Oliveira de Sousa, no município de Redenção – PA, escola em que no momento da escrita desta pesquisa atuo como professor de História. O objetivo dessa pesquisa, foi de quantificar, entre os dois públicos, como o acesso à informação através de *podcasts* tem ocorrido, se ele pode ser um produto capaz de dinamizar a aprendizagem dos(as) estudantes, o perfil dos(as) estudantes e profissionais da referida escola quanto ao seu gênero, orientação de gênero. Essa pesquisa foi pensada ao final desta dissertação como forma de tentar fazer um raio-x de como estudantes e profissionais da educação tem observado o funcionamento do Novo Ensino Médio e no que ele pode ser melhorado para que ações como as descritas até aqui consigam ser postas em prática e gerar uma aprendizagem significativa para os (as) estudantes, tornando-os(as) de fato cidadãos comprometidos com a Democracia e com os Direitos Humanos.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS:

perspectivas e possibilidades

O Brasil é um país constituído de povos diversos e diversidades. Nos mais de 5 mil municípios espalhados ao longo das 27 unidades federativas do nosso território, as falas regionais, as crenças, os costumes e demais elementos de cultura ratificam a cada dia mais a pluriculturalidade de nossa nação. Por estas mesmas razões, o fato é que a diversidade é a característica que mais destaca o nosso país, e não tem como falar em diversidade sem antes discutir sobre o papel dos Direitos Humanos.

Neste sentido, aqui apresento uma reflexão sobre a relação entre as possibilidades de trabalhar o Ensino de História a partir de práticas que estejam relacionadas aos Direitos Humanos, com o objetivo de trazer essa pauta da diversidade para o espaço escolar de modo inclusivo e possibilitando com isso a vivência dos Direitos Humanos por toda a comunidade escolar, independentemente da característica de cada indivíduo que a compõe e com isso ressaltando que essa comunidade está constituída e reforçada pela igualdade entre seus membros.

Ao me referir à diversidade, apresento-a a partir de seu grande significado que está relacionado diretamente com a pluralidade social-cultural do nosso país. Um dos locais em que a pluralidade está mais visível é no espaço escolar, tendo em vista que a escola é um dos primeiros recintos sociais em que os indivíduos passam grande parte de suas vidas. Sendo esse ambiente um local em que se constroem relações diversas, os distintos significados de Direitos Humanos também precisam ser, de modo mais ativo e frequente, apresentados, refletidos, analisados e praticados neste âmbito social em que passamos tantos anos enquanto discentes e docentes. Tal debate deve ser cada vez mais incorporado, visto que nas últimas décadas

o espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução. Nesse mesmo movimento, o lugar do professor da educação básica foi reconfigurado, passando a ser percebido e a se perceber como sujeito que produz, domina e mobiliza saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensina. Importante lembrar que os professores se constituem como profissionais tanto por meio de programas curriculares específicos quanto também pela adesão, parcial ou total, a um conjunto de práticas e códigos que circulam em seu cotidiano e constituem sua própria cultura como docentes. Não existe uma “correia transmissora” capaz de levar conhecimentos de um local para outro sem que haja interferências nesse percurso. É nesse reposicionamento da escola e do professor que se

observa o conhecimento histórico escolar como aquele que possui uma natureza própria e um *status* específico. Aceito o argumento de que a escola é lugar de produção de conhecimento, fica o desafio de identificar “qual conhecimento histórico a escola produz” (Silva, 2019, p. 51-52).

Diante do exposto, e considerando a íntima relação – aqui defendida – entre a abordagem da temática LGBTQIAPN+ e os Direitos Humanos, penso ser de grande importância enfrentar tal discussão por essa perspectiva, que não é a única obviamente, mas que será o recorte escolhido no presente capítulo.

Foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, que se começou a pensar sobre a questão da pluralidade cultural no Brasil, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram refletidos e construídos nos anos de 1997 e 1998; assim, se entendeu que nas escolas públicas e privadas deveriam ser trabalhados os chamados “temas transversais”

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (PCN, 1998, p. 25).

Tendo em vista o documento que descreve o que são e quais são as temáticas sugeridas para serem discutidas em sala de aula, pode-se afirmar que desde os primórdios da atual lei da educação brasileira existe a necessidade de se pensar e discutir as diversidades sociais da população nacional e como estas são amparadas pelos Direitos Humanos que estão inseridos nas camadas jurídicas maiores de nossa Constituição de 1988, lembrando, obviamente, que tais temáticas não se encerram somente nas discussões pós-constituente, sendo, no entanto, desfechos de décadas de reflexões e de lutas sociais ao longo do século passado.

Observa-se então que as leis de educação caminham paralelamente às leis nacionais, o que parece bastante óbvio, muito embora não se possa esquecer que tais posições legalistas são, ao fim e ao cabo, frutos de movimentos sociais que, no caso em tela, se acirraram consideravelmente ao longo dos anos de Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Nesse momento de exceção da nossa história, o Ensino de História foi abolido e buscava-se, com a educação, homogeneizar a sociedade brasileira, de forma a não focar na pluralidade e na

diversidade presentes no país e, mais particularmente, no âmbito escolar.

Assim, em seu livro *Didática e prática de ensino de história: reflexões e aprendizado*, do ano de 2003, Selva Guimarães Fonseca nos adverte de que é “importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaço de saber e poder” (FONSECA, 2003, p.15). Ou seja, há que se pensar o papel normatizador que inspirou ideologicamente o Ensino de História, ou a ausência dele, nos quadros do período ditatorial e o quanto, no período histórico subsequente, temos feitos esforços no sentido de alinhar o ensino com as pautas mais amplas das diversidades em suas distintas matizes.

Dessa forma, se saber e poder devem estar intimamente interligados no sentido de se compreender o ensino e as práticas escolares, entendo que não há como pensar a temática presente nestas páginas se não compreendermos o momento no qual medidas autoritárias foram tomadas com o fito de uso da educação para o alcance dos objetivos inerentes ao processo ditatorial.

Assim, as práticas engendradas pelos governos militares, mormente aquelas relacionadas com os acontecimentos de 1968, principalmente o Ato Institucional de número 5, viu-se uma evidente tentativa de coerção e centralização da tomada de poder no sentido de medidas restritivas que visassem o controle do que se ensinava nas escolas e nas universidades. Pode-se dizer que a reformulação dos currículos, com textos quase sempre redigidos por quadros militares, visava um ensino de verve tradicional e conservadora que, tentando manter a ordem social, também buscava eclipsar a diversidade presente nas salas de aulas. A questão da reflexão, das discussões e dos debates passam, então, a serem ameaçadas.

Ora, diante do exposto, era natural que tal educação objetivasse se afastar da realidade dos alunos. Havia um foco na uniformização das condutas. Era necessário que as leis voltadas ao Ensino se coadunassem com o estrito controle social. Daí a diluição dos temas de interesse histórico em campos como o dos Estudos Sociais, da Moral e Cívica e da Organização Social e Política do Brasil, que já existia desde 1962, mas, agora ganha nova roupagem com os militares. Assim, com o fim da disciplina de história, focou-se nos aspectos mais organizativos da sociedade, passando a ideia quase de uma sociedade harmônica sem conflitos e com aspectos de uniformidade.

A busca por tal uniformidade, penso eu, se ancorava na pauta das moralidades. Afinal de contas, o Ensino dos Estudos Sociais, que passou a ocupar o lugar da História e da Geografia, previa decorar os aspectos da organização social sem, contudo, permitir o debate mais amplo. Ensinava-se tal disciplina com vistas a apresentar uma sociedade em perfeita harmonia. A pauta

dos valores morais se tornam evidenciadas em decretos como o de número 869, de 1969, no qual se estabelecia as diretrizes da disciplina Moral e Cívica que visavam enfim:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (DECRETO-LEI, 1969, art. 12).

Notemos que a ideia da defesa de uma família calcada nos valores religiosos inspirados por uma divindade específica não se permitia discutir as dissonâncias culturais, religiosas e sexuais presentes na sociedade brasileira.

Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, com foco na formação que visava o trabalho e o domínio ideológico da nação por parte dos militares, embora mantivesse o Ensino de História no segmento Secundário, ainda assim focava nos aspectos relacionados com a valorização de homens que teriam trabalhado para a construção do Estado Brasileiro. O cerne se dava na narrativa dos heróis nacionais. Assim, Cristina Ferreira e Ana Carolina Zimmermann nos lembram que

Os símbolos nacionais cumpriam uma função central, ressaltando os valores e os conteúdos da autodefinição política de uma comunidade, através dos quais os cidadãos conhecem e reconhecem sua identidade política. Esses investimentos na formação das identidades nacionais, fomentados pelo culto aos símbolos pátrios, congregavam um trabalho pedagógico que agregava conjuntos maiores de cidadãos que se reconheciam como patriotas. Não por acaso essa temática se fez presente nas práticas educativas vinculadas à Educação Moral e Cívica, esmerando em explicar a origem desses símbolos, os pormenores de sua produção e o significado de seus detalhes, além de criar regras comportamentais para as solenidades cívico-patrióticas (Ferreira; Zimmermann, 2022, p. 210).

Destarte, o ensino, ao longo da Ditadura Civil-Militar, trabalhou no sentido de uniformizar e, dessa maneira, não era possível discorrer sobre a questão da pluralidade, fosse de crenças, de culturas ou sexuais. Não se pensava, na disciplina de Estudos Sociais, em um ensino diacrônico. Buscava-se, enfim, entender como se formava a sociedade; com o aluno

dominado, a aprendizagem do tempo histórico visava uma ordenação dos acontecimentos de forma a se prender nas datações, numa perspectiva linear.

Com o fim da ditadura e a luta constante pela redemocratização no Brasil, focou-se na educação que valorizasse os aspectos democráticos e, quanto ao Ensino de História, a pauta era a luta contra o fim dos Estudos Sociais e a crítica constante aos métodos da memorização. Assim, buscava-se a volta do Ensino de História que visasse a preparação da luta pelos direitos, acompanhando um contexto mundial no qual vários países intentavam mudanças na forma de se ensinar sobre o passado. Maria Auxiliadora Schmidt & Marlene Cainelli nos lembram que

Na década de 1980, a história ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de história, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino de história para a escola fundamental e média também se tornaram objeto de discussão (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 11).

A existência de disparidades dentro do espaço escolar vai surgir, então, nos choques culturais e sociais que a comunidade escolar traz de suas vivências individuais para dentro deste espaço social; e a maneira mais eficiente de mediar esses conflitos é ter a nosso favor leis que nos amparam – civil e pedagogicamente – e trabalharmos a partir dos Direitos Humanos. Segundo a Declaração dos Direitos Humanos, eles são:

[...] ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (ONU, 1948, p. 6).

A partir desse documento, a nossa constituição atual – recentemente atacada por indivíduos que claramente não aprenderam sobre ela em seus anos escolares³ – foi escrita; e por

³ Refiro-me aos ataques dos apoiadores do ex-presidente da República entre 2019 até 2022 e candidato ao mesmo cargo que, após ser derrotado por eleições diretas e secretas, reuniram-se para destruir símbolos de poder do país e com isso tentar forçar um posicionamento favorável das Forças Armadas brasileiras a apoiarem um possível golpe que impedisse o presidente eleito em 2022 de governar.

isso, é possível afirmar que os indivíduos que a atacaram não conhecem as próprias leis do país que dizem querer defender a partir de discursos autoritários e antidemocráticos, em sua maioria. Refletir sobre o papel dos Direitos Humanos em sala de aula é promover um debate que permite ao estudante entender o seu papel de cidadão, independente de qual seja a sua origem, religiosidade, orientação sexual ou gênero. Com essa reflexão, podemos, portanto, começar a analisar o caminhar estudantil ao longo dos anos de Educação Básica.

Durante os anos da educação infantil, a construção de cidadania ocorre sem tantas amarras sociais, pois o estudante chega ao espaço escolar sem grandes amarras sociais e a interação com a diversidade ocorre sem grandes problemas, pois crianças são pessoas que agem de modo muito sincero e dizem o que pensam. À medida que o estudante cresce, ele vai sendo formado por ideias que aprende nos demais espaços sociais que frequenta que vão ser expostas na escola e geram os choques culturais.

Ao longo dos anos do Ensino Fundamental – sobretudo entre o sexto e o oitavo ano – as mudanças corporais influenciam diretamente nas ações atitudinais dos estudantes dentro do espaço escolar, o que gera muitos conflitos. Grande parte destes estão relacionados ao comportamento dos estudantes, pois neste momento da vida eles estão começando a entender quem são. É também durante estes anos em que os estudantes têm os primeiros contatos com as teorias que refletem sobre o papel dos Direitos Humanos na vida dos indivíduos.

É igualmente no Ensino Fundamental que os já mencionados “Temas Transversais” começam a ser apresentados aos estudantes em caráter mais científico, reflexivo, analítico, dinâmico, para quando estes estudantes chegarem ao Ensino Médio poderem conseguir colocar em prática esses debates já iniciados e correlacioná-los com o seu papel enquanto cidadão, como futuro trabalhador da nação e respondendo às necessidades de sua comunidade escolar.

Tendo isso em mente, pensar as questões voltadas para os temas de planejamento familiar e a sexualidade em suas mais amplas reflexões é sempre um desafio. Como um exemplo, destaco o fato de vivemos em um país com uma influência religiosa muito forte em sua formação cultural, sobretudo no que tange a esse tipo de reflexão. Mas é inegável que é na escola que a grande maioria dos estudantes se sentem mais confortáveis de apresentar as suas primeiras dúvidas em relação a essa temática, pois devido a vários fatores culturais como os acima expostos, eles não tem segurança para falar sobre esse tema em suas casas e demais espaços sociais.

A escola, portanto, é o lugar onde se acolhe as dúvidas sobre a mudança do corpo e da mente, o que deve ser feito de forma humana, científica e de maneira igual a toda sua comunidade – assim como pedem todos os documentos anteriormente citados. Recentemente,

a própria ONU desenvolveu os “objetivos para o desenvolvimento sustentável”, que tem como meta até o ano de 2030, erradicar vários problemas para o desenvolvimento da humanidade.

São dezessete tópicos nesta agenda, dentre eles, o quinto tópico⁴ preocupa-se com a “igualdade de gênero”, o que só acentua uma preocupação mundial com as relações – que em muitos lugares do mundo ainda são exclusivamente – verticalizadas e com uma visão de dominação masculina. Essa problemática vai desde a equiparação salarial entre homens e mulheres, até às questões de violência e LGBTfobia, que serão expostas aqui. Mas, para além dos temas transversais, as áreas dos saberes também contemplam o debate sobre os Direitos Humanos, e nas Ciências Humanas essa discussão ecoa muito mais forte.

Temas como as Independências dos países das Américas – sobretudo a estadunidense – a ascensão e queda do Antigo Regime (Absolutismo), Revoluções Burguesas e Industriais, o papel do trabalho na vida humana em diferentes tempos e sociedades, são questões pensadas e propostas para a Área de Conhecimento das Ciências Humanas e para o Campo do Saber de História. Todos eles perpassam pelas problemáticas dos Direitos Humanos, até porque esse tema acaba influenciando discussões mesmo em sociedades que não usavam a referida expressão.

Tratar da temática dos Direitos Humanos é também falar sobre as relações de força e poder que são estabelecidas por diferentes povos e sociedades ao longo do tempo, que geram embates, lutas sociais e reflexões que chegam até o século XXI. Essas questões podem ser mediadas por uma reflexão proposta pelos documentos aqui já citados como a Constituição Federal de 1988, Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Ambos, entre tantos outros temas, refletem tanto sobre as questões da diversidade quanto sobre os direitos humanos da população brasileira.

Dito isso, chegamos ao problema: é preciso buscar estratégias didáticas e metodológicas para que as pessoas que compõem a comunidade LGBTQIAPN+, sejam devidamente respeitadas e representadas dentro do espaço escolar através de um Ensino de História pautado nos Direitos Humanos. Essa busca por direitos, apoiados através da educação, pode ser reafirmada a partir dos dados sobre LGBTfobia que são fornecidos pelo Grupo Gay da Bahia, liderado pelo ativista LGBTQIAPN+ Luiz Mott.⁵

A cada 34 horas, uma pessoa LGBT+ morre de forma violenta. O governo brasileiro nunca fez uma pesquisa sobre o crime de ódio LGBT+ no Brasil, ficando a cargo de ONG’s como a referida acima. Outro dado curioso é que desde que o crime de homofobia foi

⁴ Os ODS e a igualdade de gênero (estrategiaods.org.br) – visitado em 5 de março de 2023.

⁵ Os dados apresentados foram extraídos do site G1.com e do Telejornal Bom dia Brasil.

equiparado ao crime de racismo, graças a ação do Supremo Tribunal Federal (STF) e devido a inércia do poder legislativo quanto a esta temática, os índices desse tipo de violência cresceram ainda mais em nosso país, e quando essa agressão se refere às pessoas transexuais ou travestis, o índice aumenta vertiginosamente.

A conquista do nome social para esses cidadãos e cidadãs é uma vitória pessoal e social. Negá-lo ou insistir em utilizar o chamado nome morto⁶, é apagar a existência destas pessoas, ressaltando ainda mais a violência, não somente a física, mas, sobretudo a psicológica. A lei de número 8727/2016 ainda afirma que “É vedado o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis ou transexuais” (BRASIL, 2022).

Pensar sobre esses dados acima apresentados é necessário pois o Brasil ainda é o país do mundo que mais mata pessoas LGBTQIAPN+, e a criação de leis que amparem essa população não caminha na mesma velocidade dos crimes de LGTBfobia. Observe, por exemplo, que nas eleições do ano de 2022, houve o total de 345 candidaturas com esse recorte. Deste total, 19 conseguiram se eleger como deputados estaduais/distritais e deputados federais. Há ainda Eduardo Leite (PSDB), no Rio Grande do Sul, que venceu as eleições em segundo turno para governador.⁷

Neste sentido, observamos o quanto uma educação pautada nos princípios dos Direitos Humanos, como recursos metodológicos no Ensino de História, se torna mais que necessário. Levar esta agenda para o espaço escolar não é nenhum tipo de apologia pois, assim como existem leis que amparam o ensino sobre comunidades originárias e sobre povos afro-brasileiros, tratar da população LGBTQIAPN+ através da reflexão histórica já é uma necessidade latente, tanto para que os membros desta minoria social se sintam representados, quanto para que os demais membros da comunidade escolar possam refletir, debater, analisar e praticar as vivências sociais de forma diversa e plural.

Toni Reis (2015), em seu livro *Homofobia no ambiente educacional: o silêncio está gritando*, realizou entrevista com alguns profissionais de educação no estado do Paraná e os interrogou sobre como eles observavam quais eram as principais consequências da homofobia no ambiente escolar. As respostas trazidas por esses profissionais variam entre:

[...] a percepção das pessoas entrevistadas sobre as consequências da

⁶ A definição de nome morto, vem a expressão inglesa deadname e refere-se a prática (sobretudo da população transexual) de utilizar o nome social ao em vez do nome dado por seus familiares e registrados em documentos. A utilização deste nome é uma das formas mais comuns de LGTBfobia, pois destaca-se o gênero de nascimento do indivíduo e não aquele que designa de fato o seu comportamento enquanto indivíduo.

⁷ [Eleições 2022: ao menos 19 candidaturas LGBTQIAP+ são eleitas \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/eleicoes/2022/ao-menos-19-candidaturas-lgbtqiap-sao-eleitas) – visitado em 5 de março de 2023

homofobia na escola, incluem problemas de disciplina - no caso de professores(as) e LGBT ou que são percebidos(das) como tal, o impacto do rendimento escolar dos(das) estudantes, a evasão e desistência, a rejeição dos(das) estudantes, o isolamento, a exclusão social, a depressão, o *bullying*, e a violência física. Ainda transparece por parte de alguns a falta de percepção das consequências da homofobia (REIS, 2015, p. 200).

Observe que toda a questão da homofobia não se limita apenas aos estudantes de Educação Básica. O problema se intensifica quando os profissionais de educação são percebidos ou entendidos como tal, pois há uma visão condenatória por grande parte da comunidade escolar de que estes profissionais não estão aptos para trabalhar com o público que lidam, uma vez que a sua sexualidade não é a padrão.

Essa discussão deixa muito evidente, mais uma vez, a necessidade de se abordar os Direitos Humanos como uma ferramenta metodológica pelo(a) professor(a) de história, pois a negação de espaços sociais para a população LGBTQIAPN+ aparece por muitas vezes nos livros didáticos, em temáticas muito abordadas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Essa análise não caminha neste sentido, na maioria dos casos, para que a aula não pareça ser um “ataque” as estruturas formadoras do estado Latino-americano.⁸

Todos esses dados servem para que possa ser refletido e analisado a importância dos Direitos Humanos para o Ensino de História, mas é necessário entender como a humanidade lida com os Direitos Humanos ao longo do tempo. Desde o mundo Antigo, sobretudo da Grécia antiga até o século XVIII, referia-se a esse tipo de direito como direitos naturais, ou seja: algo que estava presente na vida de todos os homens e mulheres desde a sua concepção. Destarte, o presente capítulo busca apresentar, sem tentar esgotar a temática, discussões que relacionem o Ensino de História e os Direitos Humanos. Tendo essa saída como uma, dentre as várias possíveis, para se ensinar a respeito dos direitos da população LGBTQIAPN+. Nesta parte do trabalho cotejo a bibliografia pertinente aos Direitos Humanos e o Ensino de História com fontes relacionadas às legislações que regulam o Ensino, especificamente das Ciências Humanas, no Brasil.

1.1 Das ideias de Direitos Humanos

⁸ Refiro-me as questões da cultura judaico-cristã que foram impostas à população Latino-americana e que entendem a homossexualidade, ao longo do tempo, como um pecado e em muitas épocas até como um crime. Levar essa discussão para sala de aula sem ter como ferramenta metodológica o estudo dos Direitos Humanos, será visto pela grande parcela social (de cultura cristã, heteronormativa, machista e misógina) como um discurso de “ideologia de gênero” – termo extremamente utilizado pelas parcelas políticas mais conservadoras e que enxergam esse tipo de prática no ambiente escolar como um problema.

Sobre essas reflexões feitas ao longo do tempo, acerca dos Direitos Humanos, é possível citar a narrativa escrita aproximadamente em 442 a.C., por Sófocles, em seu escrito *Antígona*, no qual a personagem de mesmo nome resolve desobedecer às ordens do rei Creonte que simplesmente mandou dar fim aos corpos dos soldados após o fim da Guerra da Tróia. Antígona sentiu isso como algo que feria a história daqueles que deram as suas vidas em nome da Grécia – dentre eles, seu próprio irmão – e que mereciam ser cremados e ter suas moedas de ouro sobre os olhos para pagar ao barqueiro na travessia do mar das almas.

A narrativa descrita acima, evidencia-nos um fato: os indivíduos do Mundo Antigo possuíam para si uma ideia de valorização humana. Este valor não permanecia especificamente relacionado apenas à morte, mas aos demais temas que estavam diretamente relacionados aos direitos naturais: vida (e morte), pertencimento, existência, cultura.

Quando na Idade Média os valores da humanidade são fundidos aos do Cristianismo – principal instituição social, política, moral e cultural daqueles séculos e que chegou para nós no período de conquista da América – a visão dada de cima para baixo sobre esses direitos foram modificadas. Não que o Cristianismo desvalorize os seres humanos, mas, os nobres medievos e o chamado Alto Clero vão classificar o papel dos indivíduos na sociedade a partir de suas posições sociais; e teriam mais direitos aqueles que também estivessem nos mais altos estratos da sociedade.

Vale ressaltar também que, ao aludir a direitos e deveres para a sociedade medieval, também estamos nos referindo ao papel que a salvação eterna e o pecado assumiram para a vida dos designados medievos, levando em conta o fato de que as escrituras bíblicas e as palavras dos líderes do Cristianismo jamais poderiam ser questionadas, pois as mesmas foram inspiradas pelo próprio Deus e aquele que se manifestasse, agisse, se comportasse diferente daqueles valores, estaria condenado ao fogo eterno – que começava na Terra, levando em conta, por exemplo, os castigos que ocorriam na Inquisição, instituição de fundação bem tardia, mas, eficiente, nos quadros daquilo que convencionou-se chamar de Idade Média.

Agostinho de Hipona, filósofo medieval e canonizado pela Igreja Católica, teve atribuído as suas produções um livro importantíssimo para sua época no que tange ao papel dos indivíduos em sociedade. *A Cidade de Deus, Cidade dos Homens*, no qual o autor descreve os papéis de conduta das pessoas que desejassem alcançar a vida eterna ao lado de Deus. Ora, se tratando da Idade Média, as propagandas de céu e inferno eram formas de estabelecer o controle sobre a vida de cada indivíduo, independente da classe social que o mesmo ocupasse.

Observemos aqui, um trecho do capítulo XVIII, no primeiro livro, em que Agostinho refere-se à castidade e ao estupro:

Como, porém, a pudicícia é virtude da alma e a fortaleza, sua constante companheira, a torna capaz de suportar todos os males, de preferência a consentir no mal, e ninguém, apesar de perseverante e casto, pode responder pelos acidentes de que a carne é passível, mas somente pela adesão ou recusa da vontade, quem seria insensato ao extremo de acreditar-se decaído da castidade porque em sua carne se exerce e farta paixão que lhe é estranha? Se a castidade se perde assim, com certeza já não é virtude da alma, já não se conta no número dos bens constitutivos da vida santa, mas no dos bens temporais, como as forças, a saúde, a beleza e outras vantagens semelhantes, cuja alteração nada tira à sabedoria, nada à inocência dos costumes. Se a castidade é semelhante a esses frágeis bens, por que dar-se a gente ao trabalho de salvá-la, mesmo com perigo da vida? Se é bem da alma, encontra-se à mercê da violência exercida sobre o corpo? Que digo? Resistindo aos assaltos da volúpia, a santa continência santifica o próprio corpo e, com a inquebrantável perseverança da intenção, a santidade do corpo conserva-se íntegra, pois à vontade perseverante de usar de maneira santa o corpo, o corpo, tanto quanto dele dependia, deixa o poder de fazê-lo (Hipona, 1996, p. 116).

A obra escrita pelo filósofo no século V d.C. é um manifesto contra os saques e ataques que o Império Romano sofria de povos, ditos Bárbaros, que viviam ao redor deste grandioso Império e que caminhava para o seu declínio devido a vários fatores – incluindo as invasões dos referidos povos.

Descrever modelos de vida que levavam o povo de Cristo à salvação eterna, era um modo de convencer os romanos recém-convertidos de que aqueles modelos de vida adotados pelos chamados “povos bárbaros” – como inclusive são denominados até hoje pelos livros didáticos – não os levariam até Deus. Ou seja, pecar contra a castidade era desvirtuar a alma, como bem alerta o filósofo religioso; e desvirtuar a alma era condená-la a dor eterna. Se a castidade lhe for arrancada contra sua própria vontade – um estupro – a alma não se perde, mas nada se indica no corpus documental que este indivíduo seria acolhido ou tratado de forma que seu corpo se recupere de tal ação de violência.

A cidade dos homens é corruptiva, dolorida, se assemelha ao inferno na própria terra. A cidade de Deus, pelo contrário, é séria, não grita ou se devaneia, não perde o controle da situação, pois tudo que ocorre na vida de quem quer habitá-la, é guiada por uma força que vem do alto e ditada pelas palavras dos representantes do Deus cristão na terra: o Papa, os bispos, os Reis e os padres.

A análise desse pequeno trecho da obra medieval também destaca o valor da vida humana para aquela sociedade: até que Deus quisesse, as permanências na Terra se fariam e se desenvolveriam pela vontade que vem do alto. Não se questiona os desígnios de Deus, assim não se questionava a palavra de nenhuma daquelas lideranças anteriormente descritas. Os

direitos humanos eram um terreno que não se questionava – provavelmente quando isso passou a acontecer, muitos indivíduos passaram a ser tidos como possuídos ou mensageiros da palavra que não viria do pai que está no céu.

Ser diferente do comum e do padrão durante a Idade Média, pode ter sido uma das maiores razões que faziam com que as “fogueiras santas” não se apagassem durante séculos. Interessante observar que, os grupos mais perseguidos pela Inquisição europeia (de modo geral) são os mesmos grupos tidos como minorias sociais até o presente momento: mulheres, ateus, agnósticos, gentios e, por último, mas não menos importante, os chamados sodomitas.

Mesmo com a Reforma Religiosa, em meados do século XVI, o Renascimento Europeu e as Grandes Navegações, as questões especificamente voltadas para os ainda chamados direitos naturais seguiam pensadas nesta classificação verticalizada criada pelos medievais. A criação do protestantismo não diminuiu a desclassificação social, levando em conta que os Puritanos⁹ precisaram vir para o Novo Mundo para que pudessem viver sobre seus moldes de vida, por exemplo.

O Renascimento Europeu traz para nós a ideia do universalismo, que estava relacionado à pluralidade de conhecimento, que o mesmo não deveria estar limitado a um campo de saber, mas ao máximo que os indivíduos pudessem alcançar. Leonardo Da Vinci, por exemplo, era arquiteto, retórico, cartógrafo, engenheiro, anatomista, pintor e tantas outras eram as suas funções, o que demonstra claramente o conceito de conhecimento universal dos renascentistas.

O universalismo dos Direitos Humanos ainda não é o que surge nesta época, o mesmo só começa a ser discutido pelos Iluministas, mas, é interessante destacá-lo pois os renascentistas já usavam este termo mostrando que este alcance de conhecimento pode ser entendido como uma expansão do pensamento humano, o que será um dos princípios utilizados pelos pensadores do século XVIII para escreverem os documentos sobre a igualdade.

As Grandes Navegações trazem consigo a prática da colonização e essa definitivamente não olha para os povos das terras conquistadas com nenhum tipo de visão horizontal: a máxima do bulionismo era extrair da terra a maior das riquezas e que este povo precisava colaborar para tal serviço. Se isso não ocorresse, pagariam por sua rebeldia. Muito embora não se possa esquecer de que as discussões em torno do direito legal da Espanha ocupar as terras e escravizar os indígenas tenham sido debate constante na Espanha do século XVI. Homens como

⁹ Religião de origem inglesa mais que é uma das maiores veias do protestantismo nos Estados Unidos da América, que levava em conta a pureza e a busca pela santidade de seus fiéis, dando origem ao nome do movimento. Iniciou ainda no reinado de Elizabeth I, em 1558, e teve seu auge até o século XVII, quando fizeram o processo de migração para as terras do “Novo Mundo”, criando as primeiras 13 colônias.

Bartolomeu de Las Casas e Francisco de Vitória, nos seus posicionamentos acerca da maneira como os europeus se relacionavam com os povos autóctones, são representativos (SERRERA, 2013, p. 50-52).

É preciso salientar aqui que as discussões sobre os Direitos Humanos entram em evidência quando somos horrorizados pela sua transgressão. O chacina dos povos originários que foram colonizados e dominados ao longo dos séculos são invisibilizados na maioria do tempo dentro do espaço escolar, dando lugar, por exemplo, ao discurso heroico do conquistador europeu, branco, heterossexual, machista e misógino. Observe por exemplo, um relato apresentado no livro *Devassos no Paraíso*, de João Silvério Trevisan:

Entre os costumes devassos dos habitantes desse Paraíso tropical, nada chocava mais os cristãos da época do que a prática do “pecado nefando”, “sodomia” ou “sujidade” – nomes dados à relação homossexual que, segundo o pesquisador Abelardo Romeo, “grassava a séculos, entre os brasis, como uma doença contagiosa (TREVISAN, 2018, p. 63).

Neste relato, percebe-se que o choque cultural ia muito mais além do que aquelas comumente apresentadas no espaço escolar. É preciso enfatizar isto antes mesmo de aprofundar a discussão central, para que se observe o quanto o ensino que ainda hoje é praticado evita tocar nos chamados “temas transversais”, devido a fatores que balizam as práticas de Ensino de História – que na maioria das vezes “peca pela falta” do que confrontar à opinião da comunidade escolar que na maior parte do tempo não concorda com a apresentação deste tipo de diálogo na Educação Básica.

Assim como as águas e ares dos oceanos traziam europeus para à América em busca de riquezas, também levava de volta relatos daquilo que os mesmos realizavam nas terras conquistadas. Chegou um momento em que estas narrativas provocativas – sobre como os conquistadores se relacionavam com as comunidades originárias e as dominavam sem nenhum tipo de olhar humanitário – começaram a incomodar uma parcela das elites europeias.

No século XVIII, não foi só a colonização que começou a “sair de moda”, mas, a própria forma como a sociedade enxergava grande parte de seus valores passa a ser refletida, analisada e questionada. O papel da comunidade letrada iluminista foi crucial para que a defesa dos direitos humanos – nesta época já com essa definição – motivasse grande parte dos eventos que se situam nesta fase histórica.

O termo “direito humano” foi usado, pelo que se tem notícia, pela primeira vez, por Voltaire, em seu escrito *Tratado sobre a Tolerância*. O termo tinha significado muito próximo ao que era usado nos períodos anteriores e já descrito acima, pois os “direitos naturais”

empregavam diretamente questões políticas da vida do homem em sociedade. Direitos Humanos tornaram-se significativos, justamente quando ganharam um discurso político.

Segundo Linn Hunt, em seu livro *A Invenção dos Direitos Humanos*, o uso do termo, o debate e a análise do que o mesmo poderia trazer para a sociedade da segunda metade do século XVIII, começa através da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, de 1776, escrita por Thomas Jefferson. A diferença entre o documento inglês intitulado *Bill of Rights* e o produzido por Jefferson quando da Independência Estadunidense foi pensada, mas, a aplicabilidade do documento estadunidense e a mudança de perspectiva sobre a temática central – os direitos do homem estadunidense independente – causou muito mais barulho entre os iluministas do que a versão inglesa. Observe:

A igualdade, a universalidade e o caráter natural dos direitos ganharam uma expressão política direta pela primeira vez na Declaração da Independência americana de 1776 e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Embora se referisse aos "antigos direitos e liberdades" estabelecidos pela lei inglesa e derivados da história inglesa, a *Bill of Rights* inglesa de 1689 não declarava a igualdade, a universalidade ou o caráter natural dos direitos (HUNT, 2009, p. 19).

Thomas Jefferson – personalidade política marcante tanto para a nação estadunidense quanto a francesa – redigiu na Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776), ao fim do conflito armado que colocou lado a lado as duas nações, que representara politicamente contra a nação inglesa que fora metrópole das treze colônias, sobre os direitos humanos: “todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade” (JEFFERSON *Apud* HUNT, 2009, p. 20). Observe que, ao usar o pronome indefinido “todos”, ele acaba deixando muito claro que não há distinção entre esses homens.

Esse mesmo pronome gera discussões acaloradas e profundas no século XXI, pois se “todos” tem os mesmos direitos, a existência de disparidades sociais evidencia que a aplicabilidade desta lei não ocorre de forma democrática, pois aqueles que as criam possuem as mesmas características dos indivíduos que também colonizaram e dominaram várias partes do mundo: em sua maioria homens¹⁰, brancos, heterossexuais, machistas e misóginos.

Aqui já é possível fazer um contraponto com os dados apresentados sobre as eleições no Brasil em 2022: tantos séculos depois do início do debate sobre a questão dos Direitos

¹⁰ É inegável o papel da mulher na política e na justiça atualmente, mas também é evidente que grande maioria dos políticos e magistrados que atuam nas principais nações democráticas do mundo, ainda são em sua maioria homens.

Humanos, a população dos continentes americanos seguem ainda escolhendo como representantes legais de seus sistemas políticos, indivíduos com as mesmas características políticas do início deste pensamento, o que só comprova que falta ainda em grande parte da população nacional um conhecimento efetivo sobre o papel dos indivíduos na sociedade, que todos possuem os mesmos níveis de direitos e deveres e que quanto menos pluralidade política existir, menos grupos sociais serão efetivamente representados, dificultando o surgimento de leis que os amparem e os representem.

Essa afirmação deixa muito claro que para que exista, de fato, uma defesa e atuação dos Direitos Humanos, é necessário também que exista representatividade das minorias sociais em todas as instâncias de poder. Isso não é um problema exclusivo de nossos tempos, pois mesmo no documento de Jefferson (1776) estavam excluídos: escravos, negros libertos, crianças e mulheres. Em resumo, esse “todos” era algo bastante limitado para aquele momento da sociedade e traz reflexos ainda no século XXI.

Hunt (2009) também cita a ideia de direito natural, que vem do fato dessas leis passarem a ser interpretadas e entendidas como “inalienáveis”, ou seja, daquilo que não pode ser vendido ou cedido, que está intrínseco aos seres humanos desde o momento que este indivíduo nasce. É interessante afirmar também que o documento escrito por Jefferson, enfatiza o valor da luta contra aquilo que ele já chamava no documento de “injustiças contra os indivíduos”

Rousseau (1712-1778) torna o termo mais conhecido quando escreve a sua famosa obra *O Contrato Social*. A ideia de “direitos do homem” passa a circular entre as camadas abastadas e intelectualizadas da sociedade francesa, que começam a analisar os papéis da Igreja e do próprio regime Absolutista de forma teórica. Mas foi com a Revolução Americana ou Independência dos Estados Unidos, em 1776, que o termo começou a gerar “estardalhaços” no mundo ocidental.

Durante a Revolução Francesa (1789) também houve uma preocupação pela defesa dos direitos iguais a todos através da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. O documento foi escrito a várias mãos (Assembleia Legislativa formada de Jacobinos e Girondinos); e apesar de defender em alguns dos artigos a propriedade privada – que era interesse dos burgueses –, ela também defendia os termos de igualdade entre os povos, levando em conta a crítica que os séculos de política absolutista vinham sofrendo durante toda a Revolução.

Segundo os franceses "os direitos naturais – denominação usada para se referenciar aos direitos políticos da população – são inalienáveis e sagrados do homem". Para os franceses, esta declaração prometia direitos humanos universais, ou seja: o homem pode tudo, desde que esse

tudo não fira as leis, que como já foi mencionado, são inalienáveis.

Segundo Hunt (2009), em algum momento, após as revoluções burguesas do século XVIII, os direitos passam a ser autoevidente. Mas para que se perceba isso é necessário entender também na mudança do comportamento humano que ocorre através de revoluções: independentemente do “lado em que se lutava”, ao final deste período todos estavam transformados e, direta ou indiretamente, influenciados pelos ideais que passaram a ser defendidos.

Para Hunt (2009), “a reivindicação de auto evidência se baseia em uma questão emocional: é convincente pois ressoa dentro de cada indivíduo” (p.25). O que a autora propõe a pensar aqui é na empatia como forma de exercer um papel de julgamento moral independente, de se colocar no lugar do outro indivíduo e tentar absorver dele a sua experiência. A empatia, assim como a autonomia, são questões determinadas por estruturas. Portanto, é possível afirmar que estes sentimentos são possíveis de serem aprendidos e refletidos para que sejam colocados em prática. É preciso ter em mente que a empatia é o reconhecimento de que o outro – seja este de qualquer classe, livre ou encarcerado, de origem étnica distinta, credo, gênero ou orientação sexual – é capaz de sentir e pensar como qualquer indivíduo, como bem coloca Hunt:

Os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si. É o desenvolvimento incompleto dessa última condição que dá origem a todas as desigualdades de direitos que nos têm preocupado ao longo de toda a história (Hunt, 2009, p. 28).

Mais uma vez, o pronome indefinido aparece como termo que abre reflexões sobre a aplicação dos Direitos Humanos. Se esses direitos lidam inicialmente com a capacidade reflexiva de entendermos que somos livres e que a nossa liberdade é um dos temas mais importantes relacionados a esta ideia, grande parte dos acontecimentos que seguem ao longo do século XX, efetivamente, não foram pensados a partir das pautas defendidas pelos Direitos Humanos. Na prática é que a ausência dos Direitos Humanos trazem consigo as desigualdades de direitos.

Mas o choque social veio mesmo nos anos das Grandes Guerras, que incitou a população envolvida diretamente no conflito a acreditar que as crises econômicas advindas da política Imperialista (segunda metade do século XIX e até a segunda década do século XX) e a Grande Depressão Econômica de 1929 fossem ocasionadas pela presença de indivíduos de culturas diferentes daquelas defendidas pelos governos radicais que governavam as nações que

lideraram os conflitos – Itália e Alemanha aqui respectivamente destacadas devido aos pensamentos fascista e nazista.

Fosse como fosse, as grandes guerras mundiais não só deixaram marcas como também traumas. Os indivíduos que a viveram narram experiências de dor, sofrimento, humilhações sem fim que só demonstram que os documentos, redigidos por Thomas Jefferson em 1776 e pelos franceses em sua Revolução em 1789, não estavam sendo aplicados e nem ficando claro à população que aqueles direitos não poderiam ser descumpridos.

Imediatamente, com o final da Segunda Guerra Mundial, a chamada Liga das Nações – que visivelmente não rendeu bons frutos após a Primeira Guerra – abre portas para a criação da ONU, em 1945, e da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948; o que significou para aquela época uma espécie de manifesto a favor da vida humana e de direitos iguais para toda a população, independentemente de qualquer fator político, social, cultural ou econômico que pudesse estremecer novamente as relações entre as nações.

Como bem colocou Lynn Hunt (2009) “os direitos humanos só se tornam significativos, quando ganham um discurso político”, ou como a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos nos apresenta:

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do homem. (ONU, 1948, p. 2).

Foi necessário registrar em um papel, com a assinatura de 47 países em questão – sendo que alguns não o fizeram pois viviam em regimes autoritários de governo, como a África do Sul, por exemplo, que passava pela política do *Apartheid* – um documento que proibisse qualquer tipo de ato que subjugasse, rebaixasse ou submetesse a população humana a condições de humilhação.

É importante frisar aqui que a Declaração não é um documento que obriga os Estados, inclusive os que a constituíram, a segui-la; apenas que respeitem em comum acordo, por isso ela está ratificada junto a outros pactos mundiais, como por exemplo o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966, por diversas nações que também compactuaram com o texto da ONU.

Ainda em seu preâmbulo, o documento se propõe a pensar sobre a questão da igualdade entre homens e mulheres:

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla (ONU, 1948, p. 2).

A igualdade de direitos entre homens e mulheres deve ser levado em conta, devido ao fato de vivermos no país em que mais assassina mulheres transexuais e travestis como já mencionados os dados anteriormente. Levando em conta este parágrafo da Declaração e os dados de mortes LGBTfobia do Brasil, é claro que estamos diante de duas informações latentes: a primeira é que a justiça no Brasil é negligente no que se refere a violência contra a comunidade LGBTQIAPN+. A Segunda é que a educação de forma igualitária para todos os indivíduos ainda é uma questão a ser melhorada, pois é perceptivo que o ambiente escolar brasileiro ainda não é o mais acolhedor à comunidade anteriormente descrita, sobretudo a siga “T”, que é a que fisicamente mais sofre retaliações sociais (inclusive no ambiente escolar).

Como é percebido, o debate sobre os Direitos Humanos ia se ampliando no mundo, mas é preciso saber também como se desenhou o Ensino de História no Brasil e como a ausência dos Direitos Humanos tornou o espaço escolar excludente entre a primeira metade do século XIX, passando pelo início do governo republicano e gerando uma maior discussão sobre o tema a partir dos finais dos anos 1980, com o fim da Ditadura Militar (1964-1985).

Levando em conta o tempo e a importância da escola como um lugar social na vida das pessoas, é necessário lembrar que ela se constitui sempre como um dos primeiros lugares de integração social no qual ocorrem as experiências de encontros das diferentes classes sociais; e que esta interação promove choques sociais e relações de poder. Sendo assim, é necessário fazer um retrospecto do Ensino de História no Brasil, para observar como ele é parte dessas relações de poder.

Não é de hoje que a escola reproduz os comportamentos tidos como padronizados e socialmente aceitos. Essa informação diz muito sobre o funcionamento social do espaço escolar que, apesar de todo o discurso de inclusão e de democracia, segue mais dividindo do que integrando a referida comunidade no que tange a sua diversidade. Se temos o anseio de construir uma sociedade que efetivamente conheça e pratique os Direitos Humanos, é necessário apontarmos os problemas estruturais desta sociedade para que possamos (re)construí-la.

Diante desta constatação, é necessário afirmar que a educação brasileira é homofóbica

de modo estrutural.¹¹ Essa estrutura é a mesma desde a instituição do ensino escolar do século XIX: se o indivíduo for branco, homem, rico e, (por último e não menos importante) heterossexual, ele terá mais acesso à educação de qualidade. Isso acontece porque, historicamente, nossa educação é classista e privilegia grupos sociais, o que vai de encontro com a imagem da escola que é redentora e transformadora de pessoas.

Essa reprodução de padrões sociais não é acolhedora, afasta os indivíduos que não se enquadram nos referidos e impostos padrões e criam abismos sociais que só crescem. Segundo a historiadora Maria Aparecida L. T. Toledo, em seu artigo: *A disciplina de História no Império brasileiro*, “as relações culturais e políticas permitem compreender as finalidades educativas da História enquanto disciplina escolar” (TOLEDO, 2005, p. 2), o que nos leva a perceber que a educação brasileira não foi pautada nessa visão democrática; e afastava a grandeza do ensino de História pautado nos Direitos Humanos: o aprendizado não chegava a todos, de forma inclusiva e não-agressiva.

O Ensino de História se torna disciplina obrigatória no Brasil no século XIX e foi desenvolvida no Colégio Pedro II com total influência da educação francesa. Seu objetivo desde o início era o de garantir a administração do Brasil pela classe senhorial, definindo também as relações sociais do referido período. Havia, portanto, uma divisão do estudo da disciplina ao longo dos anos escolares que era o mesmo desenvolvido pelos franceses, sendo utilizados até os mesmos livros didáticos que os europeus. Eram feitas traduções que elucidavam um caráter de sociedade cristã e, tudo que se afastava dessa visão social, era exótico, selvagem e primitivo.

Ao longo do século XX, de acordo com a historiadora Elza Nadai (1993), a história se ocupou, no Brasil, e desde suas origens, a sintetizar representações que incessantemente buscavam demonstrar ideias de nação que se consolidasse uma identidade comum que albergasse os distintos grupos étnicos e as diferentes classes sociais em torno de uma única nacionalidade, a saber: a brasileira. Diante disso, não se permitia discutir as diferenças, visava à homogeneidade. Destarte, fica óbvio, do ponto de vista do currículo, e do que deveria ou não se ensinar em História, que

A seleção do que entrava e saía dos diversos programas escolares, “o explicitado e os silêncios”, em seu conteúdo foram determinados pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola. Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou

¹¹ O termo apresentado refere-se a uma padronização social em torno da ideia que privilegia e destaca uma parcela da sociedade brasileira que historicamente já assume posição de destaque desde a chegada dos povos europeus em nosso território e rebaixa todos os outros grupos sociais sob o olhar e a vontade deste referido grupo “superior”.

conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso (Nadai, 1993, p. 149).

Assim, e considerando de certa forma os contextos, hoje poderíamos classificar a educação, ao longo dos séculos no Brasil, como classista, racista, machista e misógina. Todos esses adjetivos chegaram ao século XXI e a escola os combate de forma indireta; caso essa defesa fosse mais evidente, não ocorreriam tantos eventos ligados às violências das mais variadas formas dentro deste espaço social. É fato que hoje leis asseguram a educação para todas as pessoas independentemente daquilo que as diferenciam – mas o estudo delas pouco ocorre durante os anos de educação básica – porém, também é um fato de que esse combate aos privilégios sociais é algo recente, mesmo nos espaços de educação pública.

No começo do século XX, a educação tornou-se aliada às propagandas do populismo do governo de Getúlio Vargas, o que se difundia era a mensagem de um país que entrava para o mundo moderno. Mas o combate a ideias que fossem diferentes daquelas que o governo difundia e fazia chegar para todos os cantos do país, tornou-se algo necessário para a perpetuação desses modelos políticos de Estado.

O caráter positivista¹² protagonizou um discurso ufanista¹³ nos livros de História, que em linhas gerais queria dizer que tudo o que o Brasil viveu ao longo do tempo, levou-o para aquele momento da história, de um governo progressista que estava levando o país rumo a modernidade. O ensino da época, dos positivistas, era criticável, pelo fato deles utilizarem “fórmulas” para se ensinar História, entendendo como fórmula essa visão de mundo positivo, rumo a um progresso sem fim que se daria por meio da ordem e da exaltação à Pátria.

Aqui começou uma verdadeira “caça às bruxas” de tudo que soasse como ameaça aos modelos estruturantes do estado (comunismo, igualdade de gênero, igualdade religiosa, igualdade étnica). Mesmo o Brasil que não esteve intimamente ligado as ideologias nazifascistas que nortearam a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), bebeu na influência de um pensamento conservador, com o intuito de não permitir entrar no país ideias que ameaçavam o bem-estar da nação e os valores da família brasileira.

Neste ponto, é necessário admitir que havia espaços de confluência social no Brasil frequentemente utilizados pelos indivíduos que eram opositores ao governo daquela época e, esses mesmos locais eram também os espaços sociais em que se encontravam outras minorias,

¹² Corrente teórica criada pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857) que defendia que a regra para o progresso social seriam a disciplina e a ordem.

¹³ Exaltação exagerada da pátria, partindo de um grupo de indivíduos ou até mesmo de uma única pessoa.

como por exemplo, a população LGBTQIAPN+ que, naquele período, não recebia esta denominação, mas, já existia em sua diversidade. O que o governo Vargas vai criar é um fenômeno preconceituoso que se propaga até o século XXI: ao julgar esses guetos sociais como espaços problemáticos para o governo, a sua população passa a ser malvista e malquista nos demais meios sociais, pois tornaram-se lugares de debate, reflexão e propagação de pensamentos Comunistas (o que para a Ditadura Varguista era tido como inimigo direto).

Sabe-se que, desde a Ditadura Varguista, criou-se um “clima conspiracional”¹⁴ em nosso país no que se refere a popularização das teorias comunistas, desde a justificativa para o golpe de Estado e a criação da Constituição de 1937 durante o chamado “Estado Novo”; até a perseguição de minorias sociais que criticassem as ideias desse governo de Vargas, ideias que cresciam sobretudo entre os mais jovens.

A exemplo disto, no livro *Rumos para a educação da juventude brasileira*, no período da ditadura, o General Moacir de Araújo Lopes (forte defensor de um moralismo radical), culpa o comunismo pelo que ele classificara como “desastre cultural, religioso, sexual e de saúde pública entre os jovens brasileiros” (LOPES, 1968, 54-55). Ele relacionava também ao comunismo ao uso de pílulas anticoncepcionais, ao aumento de casos de adultério e divórcio, ao uso de drogas e, por último e não menos importante para este trabalho: “a aceitação do homossexualismo”.¹⁵

A herança disso é muito clara: as minorias sociais que coexistem em espaços de oposição a governos conservadores, tradicionais e que prezam por ideais sociais que não os enxerga como parte da população, vão fazer todo esforço para apagar a visibilidade desses indivíduos. Constrói-se uma sociedade heteronormativa, em que todos os indivíduos que não tenham esse tipo de comportamento (ou que não se submetam a ele) estarão em lugares de rebaixamento social.

A consequência disso é a construção de representações deturpadas e clichês dos indivíduos pertencentes ao LGBTQIAPN+: quando conseguiam se profissionalizar, assumiam profissões ora entendidas como delicadas e sensíveis, se estavam na mídia precisavam entreter,

¹⁴ O termo foi usado deste modo, referenciando a perseguição aos indivíduos que frequentavam os espaços tidos pelos grupos políticos como “subversivos”. Dentre essas localizações, os chamados “guetos” em que a população LGBTQIAPN+ viviam ou visitavam eram também os locais que os grupos que eram opositores ao governo ditatorial também se reuniam. Aqui, ocorre, portanto, uma fusão de prejulgamento: se é “comunista, também apresenta comportamento sexual inadmissível” e vice-versa.

¹⁵ Na fala do general, percebe-se como a prática da LGBTfobia era recorrente, referindo-se à homossexualidade com o sufixo “ismo”, que tem relação direta com a classificação de doenças.

divertir ou “fazer rir”, mas, a grande maioria acabava não conseguindo se profissionalizar, levando grande parte desta população para as marginalidades sociais.

1.2 Direitos Humanos e o Ensino de História

Se existe um pacto para não violência firmado, se a Constituição Federal do País concorda com o mesmo e se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira estão também firmados sobre o princípio da igualdade entre os indivíduos, o que falta neste processo são práticas afirmativas de educação que, ao invés de excluir pessoas, coloquem-nas à luz na equidade de direitos.

Pensando neste argumento trazido pela ONU, é de fundamental importância destacar o papel da educação na defesa dos Direitos Humanos. O espaço escolar é um ambiente de diferentes vivências, em muitos momentos estas vivências transcendem os objetivos de aprendizagem e se colocam como pano de fundo para o acontecimento de outras ações inerentes a este ambiente.

Espaços de convívio são por natureza espaços conflituosos, indivíduos de diferentes contextos e origens sociais, compartilham vivências, experiências, preconceitos e visões de mundo; e inserida nesta dialética da vivência escolar, podemos perceber comportamentos, ora machistas, homofóbicos, misóginos e que não compartilham com a ideia de respeito, de forma geral; em muitos momentos estes comportamentos são reproduzidos pelos agentes que deveriam coibi-lo, tornando assim o espaço escolar um espaço de reproduções sociais dinâmico, às vezes muito mais agressivo com determinados grupos que outros.

No espaço escolar, os Direitos Humanos assumem um caráter multicultural, e isso fica ainda mais marcado quando se leva em conta as realidades da educação pública no Brasil do século XXI. De modo geral, não é possível afirmar um caráter único para o estudante brasileiro, até mesmo pelo fato de que este vem de uma comunidade escolar também diversa e marcada pela pluriculturalidade. Ademais, precisamos considerar que

Assumir que a escola, o professor e o estudante são sujeitos centrais na construção de um conhecimento histórico específico ampliou o próprio campo do ensino de história, que passou a se preocupar também com as potencialidades da formação do pensamento histórico de crianças e jovens. Não apenas conhecer os acontecimentos do passado, mas privilegiar o investimento em todos os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. Conhecimento histórico que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que

consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo. Afinal, estranhar as temporalidades passadas e também as do presente fornece as condições para que possamos nos conhecer, conhecer o outro e o ‘nós’. Exercício irrenunciável para a construção de alternativas para o futuro que sejam democráticas, de respeito às pluralidades e, quiçá, com mais condições de igualdade (SILVA, 2019, p. 53-54).

Sendo assim, “demarcar territórios” para a população que frequenta o espaço escolar é também um modo de segregar; e não é isso que as leis de educação do Brasil defendem. A ideia é justamente o oposto disso: incluir. Esse tema perpassa outros longos caminhos teóricos, mas os Direitos Humanos estão presentes em todos eles, apesar de vivermos na época em que não só se questionam os Direitos Humanos como também a própria Democracia e a Constituição.

Nas aulas de História podemos (a todo o tempo) trazer para a discussão esses temas que vem sendo questionados por parcelas conservadoras que, evidentemente, não têm de forma usual a formação e consciência social sobre essas questões, pois o conhecimento escolar não se resume a temáticas engessadas e objetivas. É importante que os estudantes tenham em mente que as transformações que o ensino passa, ao longo do tempo, tem como função tornar o aprendizado cada vez mais significativo para a comunidade escolar.

Levando em conta a violência física e psicológica sofrida pela comunidade ao longo de sua existência no Brasil, em 2014 Joana Pedro e Elias Veras publicaram um artigo intitulado *A virada de gênero na historiografia brasileira: pesquisas, temáticas e debates*, no qual buscavam compreender os silêncios da História para com a mencionada comunidade, sobretudo se comparado aos estudos de outras áreas como a Sociologia e a Antropologia e percebeu-se que esse silenciamento da historiografia brasileira vinha sendo paulatinamente interrompido.

Procura-se, portanto, traçar um caminho sobre o estudo do movimento tanto em textos acadêmicos ou não, buscando analisar como a temática vem sendo abordada ao longo das últimas décadas em nosso país, sobretudo dos anos de 1970 a seguir. Com Michel Foucault, aprendemos que o discurso médico criou a imagem do “homossexual como um personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida” (FOUCAULT, 1988, p. 43). Isso trouxe para o século XX, a construção de um imaginário social de classificar indivíduos como “normais ou anormais”, ou até mesmo “saudáveis ou patológicos”. A questão binária e as relações de poder entre “heterossexuais *versus* homossexuais” passam a ser reforçadas por uma literatura médica que, no século XIX, considerava o comportamento homossexual como dissidente.

Esses “médicos-juizes” aterrorizados com uma ideia de ameaça à estrutura da família

tradicional judaico-cristã e, conseqüentemente a isso, uma possível ameaça às estruturas políticas vigentes, vão enquadrar o comportamento pederasta em sua temporalidade, procurando justificá-lo não só por razões congênitas e hormonais, mas, também por um processo histórico. Suas teses que, atualmente, são facilmente refutáveis, sobretudo pela literatura médica, têm ideias estereotipadas de mundo, assim como grande parte do pensamento eurocêntrico dominador e preponderante para aquela passagem dos séculos XIX para o XX.

No Brasil, o estudo mais datado sobre a questão homossexual que se tem o registro na área de Ciências Humanas, foi uma monografia de 1958 intitulada como: *Homossexualismo em São Paulo: estudo de um grupo minoritário* de José Fábio Barbosa, orientado pelo sociólogo Florestan Fernandes e com as participações de Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Como se pode perceber, não só o termo para se referir a comunidade homossexual se transformou; como também a abordagem sobre a temática passou por remanejo de modo que a comunidade não seja analisada como um problema social somente.

Durante os anos da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), os estudos sobre a comunidade homossexual foram interrompidos, sobretudo depois da assinatura do Ato Institucional nº 5, que proibia a liberdade de pensamento e de imprensa da sociedade como um todo. Foi somente no final dos anos 1970 que ressurgem trabalhos sobre esse assunto, acompanhado da formação do movimento LGBTQIAPN+, que surgiu junto com outros movimentos considerados como minorias sociais para aquele período. Durante o momento da redemocratização do país, a democracia vai fortalecer esses grupos e estudos científicos, jornais e movimentos de ações afirmativas que apoiavam a referida comunidade passam a emergir em diversas regiões do Brasil.

Foram os militantes que se interessaram em preservar os vestígios de suas lutas travadas, sobretudo num momento em que a sociedade saía de anos de uma Ditadura liderada por eles. O intuito desses estudos era ressignificar as narrativas dos indivíduos que contribuíram para o movimento naquele passado recente e, com isso, estimular ainda mais o movimento naquele presente em que o debate sobre a democracia era fundamental para todos os grupos da sociedade brasileira. Jornais como o *Lampião da Esquina*¹⁶, contribuíram para que a memória do movimento não fosse apagada. Em 1981, o jornal publicou uma nota sobre a sua preocupação em preservar o que seus redatores chamavam de “memória guei”.

Essa proposta de “resgate da história” passa a ser o mote de trabalho desses jornais a

¹⁶ Foi um jornal homossexual brasileiro que circulou, sobretudo na região sudeste mas com alguma ampliação por outras regiões do país, entre 1978 até 1981.

partir de então, que procuravam transformar a imagem pública do homossexual de um ser biologicamente patológico ou de uma anomalia psicológica em um ser social reconhecido que, segundo Jeffrey Weeks, “esse tom apologético teve uma importante função política” (WEEKS, 2016, p. 39). De forma majoritária, foram esses estudantes e militantes que tiveram os primeiros trabalhos de forma consistente sobre a história do movimento LGBTQIAPN+ no Brasil, mas não diretamente no campo historiográfico.

É importante frisar aqui a influência dos estudiosos estadunidenses que viviam no Brasil e que realizaram parte de seus estudos sobre a comunidade LGBTQIAPN+, como Peter Fry, Edward MacRae, James Green, que vão servir tanto como impulsionadores desse trabalho em nosso país como também referências para os estudos historiográficos que se sucederam após o desenvolvimento de suas pesquisas. Entre os brasileiros, é preciso destacar o trabalho do professor Luiz Mott, que além de pesquisador também é líder do *Grupo Gay da Bahia* e que, desde 1980, vem realizando trabalhos com o enfoque na comunidade homossexual brasileira.

Segundo Benito Bisso Schmidt, no artigo *História LGBTQI+ no Brasil: Atravessamentos entre militância e produção acadêmica*, publicado no livro: “*Clio sai do armário: historiografia LGBTQIA+*”, que foi lançado após a 30ª ANPUH, de 2019, Luiz Mott realizou o primeiro trabalho nesta área; foram os estudos do homoerotismo no Império Colonial Português; ele também foi o único autor que publicou um estudo específico na revista de História do Brasil, a *Revista Brasileira de História*, editada pela ANPUH.

Mott sugere uma abordagem interseccional entre marcadores raciais, de gênero e sexualidade na análise dos perseguidos pela inquisição naquilo que era considerado como um “pecado nefando”. O que se aponta como anacronismo em seu trabalho é o comportamento dos “sodomitas” coloniais, dos gays daquela atualidade, o que demonstra uma clara influência de seu posicionamento enquanto militante da comunidade LGBTQIAPN+.

Schmidt (2019) também destaca o trabalho do romancista, cronista, ensaísta, roteirista, diretor de cinema e dramaturgo João Silvério Trevisan, através da publicação *Devassos no Paraíso: a homossexualidade masculina no Brasil, da colônia à atualidade*. O livro teve sua primeira edição em 1986 e desde lá vem sendo atualizado de tempos em tempos pelo autor, já estando na sua 4ª edição. A publicação é por assim dizer um almanaque da História da Homossexualidade Brasileira. Ele escreve como manda a academia, mas, também se apresenta como uma testemunha de alguns dos fatos que relata, sobretudo aqueles mais contemporâneos. A crítica acadêmica ao trabalho é por, segundo alguns de seus leitores, não levar em conta o inventário das diferenças.

Ao longo da década de 1990, poucos trabalhos historiográficos nesta área surgiram,

sendo um dos mais conhecidos o do francês Georges Duby, traduzido no Brasil com o título *Amor e sexualidade no Ocidente*. O livro é dividido em 24 capítulos que abordam sobre práticas eróticas efetivas em diversos períodos históricos. Sobre as “sexualidades dissidentes” o livro relata em 3 desses capítulos que dissertam sobre a sexualidade na Grécia e na Roma antigas e um outro trabalho intitulado como o *Nascimento de uma minoria*. Esse desinteresse sobre os estudos da comunidade homossexual brasileira tinha uma razão óbvia: era um desinteresse político. Assim como afirma Pedro e Veras (2014), esse desinteresse pelas sexualidades dissidentes também reflete sobre a exclusão das mulheres da história. Ao eleger determinados temas, os que ficam de lado acabam sendo levados às zonas periféricas do interesse.

Ainda para Pedro e Veras, a comunidade homossexual “não seria o outro, mas o não-humano, uma vez excluídos da humanidade legitimada pela heteronormatividade” (PEDRO; VERAS, 2014, p. 96). Se a comunidade heterossexual, cisgênero e normativa não enxerga a comunidade LGBTQIAPN+ como parte da diversidade populacional, estudá-la tornou-se um tabu eminente. O professor James N. Green realizou trabalhos fundamentais e basilares quando se refere a comunidade LGBTQIAPN+ no Brasil, inclusive utilizando fontes orais como objeto de suas pesquisas, sendo considerado também um protagonista na escrita sobre a referida comunidade no Brasil, durante a década de 1980. Seu trabalho mais relevante para a comunidade é o livro *Além do Carnaval*, no qual o autor busca revelar a vida dos homens que buscam relações homoeróticas durante o século XX. O trabalho de Green segue os padrões acadêmicos, mas, também é um escudo político de afirmação para a comunidade homossexual brasileira.

Em 2014, o trabalho do autor também foi fundamental no relato sobre pessoas que sofreram perseguições durante a Ditadura Militar, isso no Comitê Nacional da Verdade, descrevendo graves violações sofridas pela comunidade LGBTQIAPN+. Os relatos coletados no trabalho do professor Green (2000) contribuem para a historiografia de modo a versar sobre as memórias individuais e coletivas da comunidade descrita em suas páginas, sendo um referencial clássico para esse tipo de pesquisa. O prestígio desses pesquisadores (nacionais ou não) foi fundamental para que estudos sobre as sexualidades dissidentes passassem a ser interesse de pesquisadores no Brasil e se consolidasse nas universidades brasileiras.

Não é possível afirmar que os Historiadores e Historiadoras do nosso país estão convencidos da importância de se estudar a História do movimento LGBTQIAPN+, e para isso ocorreu no ano de 2019 o encontro nacional da ANPUH, que teve um simpósio temático especificamente dedicado à temática e que gerou a produção de um livro com estudos específicos que abordam a discussão de temas que relacionam o gênero e a referida comunidade

como forma de interpretar quais caminhos historiográficos podem ser abordados para incluir de forma democrática esta população na sociedade.

No ano de 2023, a bancada conservadora de deputados lançou a discussão de vetar a possibilidade de casais homoafetivos de se casarem e com isso garantir os direitos civis como consta na lei para os casais heterossexuais. Tendo em vista que leis são garantidas pela Constituição, não significa que as mesmas durem para sempre. Formar estudantes conscientes de seus direitos e deveres é papel do Ensino de História e da Escola, que se o fizer com um olhar que não seja aquele que reforça as binaridades que historicamente tem o poder e o controle da sociedade, estaremos de fato formando cidadãos para o pleno exercício da cidadania.

Dessa forma, o Ensino de História estará assumindo o caráter de formação dos cidadãos: refletir qual o seu papel enquanto sujeito histórico que vive numa sociedade democrática e que por isso não defenderá mais poder a determinados grupos, mas sim a equiparação desses direitos, combatendo com isso aquilo que Chimamanda Ngozi Adichie (2019) intitula de os “perigos de uma História única” e que seja aquela que reforça o discurso dos “vencedores” ou que radicaliza e banaliza a “luta dos vencidos”.

1.3 A temática em novas abordagens no Ensino de História

Como temos visto, foi através de uma ação atuante e firme, num período de constante perseguição a todo e qualquer tipo de ação que fosse considerada subversiva, que o movimento de operação em defesa dos direitos do movimento homossexual surgiu. Para a época, recebia esta nomenclatura, o que equivaleria atualmente a sigla LGBTQIAPN+, presente ao longo de todo este trabalho. E ainda que de forma tímida, a historiografia tem mudado de casaca, não se pode ignorar os movimentos sociais. E os exemplos para a área do Ensino de História começam a colher frutos, muitos deles desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

A pesquisadora Gabriela Schneider (2021) realizou um trabalho sobre a inserção dos estudos de gênero numa escola de Ensino Fundamental da região metropolitana de Porto Alegre. O ponto de partida para pensar o tema escolhido pela autora foi identificar as relações de poder que perpassam o espaço escolar e os componentes curriculares. A escola e as salas de aula, locais de atuação profissional de professoras/es, fazem parte de uma teia de relações sociais que dizem respeito a muitos interesses em disputa. As leis criadas e postas em práticas no espaço escolar tem como objetivo refletir modelos sociais direcionados e que reflitam o perfil da sociedade que faz parte desta comunidade escolar.

Sujeitos sociais (outro componente desse processo) existem para além dos espaços acadêmicos (algumas vezes, apesar destes), e, ao se articularem politicamente pelo direito de existir e ter garantida sua cidadania básica, tensionam as estruturas de poder em que estão entrelaçadas – patriarcais, racistas e capitalistas.

Esses movimentos, que chamamos de relações sociais, estão presentes cotidianamente nas escolas, entre eles a população LGBTQIAPN+. Normalmente a população aparece sempre entre os índices trágicos da sociedade, por estar diretamente ligada aos locais de tensionamento dessas relações sociais. Por essas e outras questões, o grupo está constantemente realizando marchas, paradas e manifestações, em busca da equiparação de direitos, e o direito social de ter acesso e permanência nas escolas e, conseqüentemente a isso, uma educação de qualidade e livre de ameaças e perseguições não estão fora dessas pautas.

Essas experiências de vida entram portões adentro e fazem parte de nosso cotidiano escolar, seja pelo olhar dos estudantes ou dos docentes que fazem parte da referida comunidade e que passam por tensões sociais dentro desses locais simplesmente por existirem e serem quem são. É claro que quando se fala em tensões sociais não se refere apenas às disputas através da força, mas, também as relações binárias de poder que a população LGBTQIAPN+ que é submetida pela ótica da sociedade que controla essas relações de força, que em sua grande maioria não são indivíduos da referida comunidade.

Existe uma falsa dicotomia colocada a partir da premissa de que assuntos envolvendo sexualidades e gênero deveriam ser exclusivos ao âmbito familiar e que à escola caberia a responsabilidade de dar conta do ensino de conteúdos e conhecimentos específicos das áreas dos saberes. Um enorme tabu, que faz parte de um histórico social de repressões e opressões ligadas às sexualidades, estabelece a falta de abordagens sobre temas ditos “polêmicos” – desde informações, tais como proteção e cuidado com o corpo, até a escuta ou diálogo sobre as angústias e vivências adolescentes. É preciso levar em conta também que grande parte de práticas abusivas que os estudantes LGBTQIAPN+ sofrem ao longo de suas vidas, ocorrem dentro de suas casas e reforçam a já referida relação binária de força e poder.

A escola pública tem o compromisso com a construção de um ambiente no qual *todas, todos e todes* os estudantes matriculados tenham acesso a informações para garantir o seu direito à cidadania plena. Se todos, mais uma vez, estão amparados juridicamente pelas leis da União e conseqüentemente a isso pela LDB 9394/96, a comunidade homossexual não deve estar a margem desses direitos. O mesmo deve respeitar e ser respeitado como pessoa, independentemente do gênero, orientação sexual, etnia, religião ou classe social.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) faz uma abrangente análise sobre as teorias do currículo

e aponta algumas indagações no que se refere a gênero e organização curricular:

Como a formação da masculinidade está ligada à posição privilegiada de poder que os homens detêm na sociedade? Ou ainda: como certas características sociais, que podem ser vistas como indesejáveis do ponto de vista de uma sociedade justa e igualitária, como a violência e os impulsos de dominação e controle, estão ligadas à formação da masculinidade? Em termos curriculares, pode-se perguntar: como o currículo está implicado na formação dessa masculinidade? Que conexões existem entre as formas como o currículo produz e reproduz essa masculinidade e as formas de violência, controle e domínio que caracterizam o mundo social mais amplo? (SILVA, 2010, p. 96).

A partir das indagações do autor, é possível compreender que o desenvolvimento de grande parte das teorias educacionais fora pensado a partir da visão específica de um dos lados dessa relação binária de força e privilegia o desenvolvimento da masculinidade. É certo que o currículo escolar, há um bom tempo, é construído e pensado também pelas mulheres, mas, nestes grupos que pensam as teorias educacionais uma minoria é comandada pela população LGBTQIAPN+, que quando não é cisgênero encontra ainda mais dificuldade para ter acesso ao espaço de formação educacional. Mesmo estudiosos que conseguem chegar ao mestrado e doutorado tem menos espaços dentro da academia e isso se deve muito pela questão binária que desfavorece as mulheres cisgênero e muito mais as transexuais.

Nos anos 1990, Joan Scott desenvolveu a hipótese de que as construções de identidades e relações de gênero estão relacionadas às relações de poder. Em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), a autora salientou a necessidade de evidenciar a existência de uma “oposição binária” geralmente compreendida como fixa entre masculino e feminino. Neste sentido, um dos polos, normalmente o masculino, coloca o outro como secundário ou até mesmo excluído e subjugado pois para a autora:

o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. (...). Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso Ensino de História, diferenças e desigualdades diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder (SCOTT, 1995, p. 89).

Portanto, se o gênero implica relações de poder, as atribuições dos papéis sociais vão variar conforme elas são descritas de modo social. A questão se acentua quando nos referimos especificamente à população transexual/travesti. Nem sempre esses indivíduos são lidos pelo

gênero no qual eles afirmam pertencer e aqui a sociedade age de forma violenta (desde a violência verbal até a mais recorrente que é a violência física). A ideia da autora é de problematizar esses conceitos “polarizados” e subverter as relações sociais para uma complementaridade mais fluida e plural que contemple as diversas formas de identidade. A possibilidade de desconstruir essa lógica binária está ligada a um processo de desconstrução social que, segundo Guacira Lopes Louro

A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (...) Os sujeitos que constituem a dicotomia não são de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de ‘homem dominante versus mulher dominada’. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 1997, p. 32-33).

Nos momentos de maior resistência, os grupos humanos procuram também se organizar para conseguir combater esse discurso impositivo, fazendo com que essa disputa seja para além de uma questão binária. É neste sentido que o espaço escolar se torna também um lugar de memória, que pode e deve ser utilizado no Ensino de História como local de referência na defesa de uma educação pautada nos estudos dos Direitos Humanos.

Esta demanda é tão latente que recentemente o governo federal brasileiro anunciou uma nova reformulação para o Novo Ensino Médio, em que o ensino de História volte a ser uma disciplina obrigatória ao longo de todos os anos deste ensino. A BNCC trouxe, uma preocupação com essa visão técnica e é justamente por essa razão que a sua reformulação é necessária, pois além de limitar o pensamento dos estudos em ciências humanas, estaríamos focados em preparar estudantes aptos para o mercado de trabalho, mas, que não tem consciência social de seus papéis como indivíduos dentro desse mercado, o que limita ainda mais a inserção da população LGBTQIAPN+ tanto como indivíduos ativos na construção de uma educação democrática, quanto os dando o protagonismo que os demais grupos heterossexuais cisgêneros já o desempenham.

Outro autor que também afirma estes pressupostos, é Thomas Popkewitz. Segundo consta no artigo *História do Currículo, regulação social e poder*, na escola aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender ciências, gramática ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito

(Popkewitz, 1994, p. 184).

Como aponta o autor, uma educação que está fundamentada na exclusividade do ensino que se preocupa em formar cidadãos para o pleno exercício do mundo do trabalho, priva esse indivíduo de pensar de modo crítico, o que é algo que fere diretamente o princípio de uma sociedade democrática. O espaço escolar é o local em que os estudantes vão construir as suas identidades, portanto deve ser local democrático de um ensino que respeite a diversidade de seu público. O que a BNCC aponta como foco, em boa parte de seu corpo textual, é uma educação muito mais preocupada com um estudante que seja inserido no mercado de trabalho do que em sua formação democrática, e isso ressalta os problemas ligados a prática da LGBTfobia, por exemplo. Se para a população LGBTQIAPN+ ir à escola é um desafio diário, ter um documento que rege o Ensino Básico e invisibiliza este público só torna o desafio de estudar ainda mais difícil para essa população.

As referências apresentadas até aqui apoiam a reflexão de que, em geral, a categoria de gênero não ganha centralidade na maioria dos modelos de currículo ou de abordagens do conhecimento histórico escolar existentes, para que isto ocorra a preocupação precisa ou da necessidade trazida pela comunidade escolar ou da prática docente que a incorpore como um modo de reflexão sobre a dinâmica da sociedade democrática. Isso permite, por exemplo, que os tópicos ligados ao debate sobre o gênero sejam trabalhados de modo que o estudante se sinta parte do processo de ensino e aprendizagem, não excluindo grupos independentemente de quaisquer que sejam os elementos identitários destes.

Corinta Maria Grisolia Geraldi (1994) pretende compreender os processos que efetivamente se desenvolviam na sala de aula a partir da ação dos professores e da experiência vivenciada pelos estudantes. Desta forma, propõe o trabalho em sala de aula a partir de um

conteúdo conceitual que rompe com o caráter prescritivo e neutro (...), o currículo em ação permite detectar (...) a presença/força da prescrição e do controle do processo pedagógico [componentes fundamentais do paradigma técnico-linear (...)] (GERALDI, 1994, p. 125).

Esta ideia de currículo em ação traz para a dinâmica do ensino e aprendizagem a possibilidade de desengessar o progresso do estudante, colocando-o em evidência como sujeito ativo e permitindo também reflexões sobre o seu papel na sociedade. É fazer da aula de História um lugar de construção do pensamento crítico não somente através de reflexões teóricas, mas de um ensino que reflita sobre as ações humanas e como elas estão presentes nas vivências da comunidade escolar em seu todo, não apenas na visão da parcela heterossexual cisgênero.

A formulação de planos de aula que atentem ao debate sobre os Direitos Humanos pode ser desenvolvida ao longo de todas as séries do Ensino Médio, não sendo apenas uma demanda específica para uma determinada série ou período deste ciclo escolar. É preciso enfatizar que, quebrar com a lógica de uma educação em História de tradição linear e eurocentrada, faz com que a comunidade escolar se sinta muito mais incluída no processo de aprendizagem e que a educação não seja uma prática tão positivista, mas, engajada com um diálogo democrático.

Há um interesse por parte dos/das estudantes de relacionar assuntos abordados em aula com experiências de vida, estabelecendo conexões e significados a partir das informações e valores aos quais já possuem acesso, levando em conta inclusive no modo em que o Exame Nacional do Ensino Médio é planejado para a Área das Ciências Humanas, justamente nessas competências e habilidades que estão relacionadas às dinâmicas da sociedade ao longo do tempo. Levar a temática dos Direitos Humanos para o Ensino de História, permite com o que o estudante acesse os locais de memória individual, social e com isso o mesmo se entende como agente construtor de sua sociedade e abre margem para os debates sobre as temáticas de interesse da disciplina e que fazem com que a aula de História seja um momento para além “do papel”. Sentir-se parte de um processo é uma prática que soma muito na construção do pensamento Histórico, traz para a luz as pessoas e grupos sociais tangenciados historicamente e trata o tema de forma em que a Democracia seja o centro das discussões.

Com o objetivo de possibilitar o debate em sala de aula sobre o gênero, a pesquisadora Paula Tatiane de Azevedo (2021) realizou uma oficina com professores da cidade de Canoas-RS. A intenção ao propor a atividade foi associar as discussões teóricas a respeito da categoria de gênero com a experiência prática de uma formação continuada para professoras/os de História. O trabalho também tinha o objetivo de formar um pensamento crítico sobre a temática para que com isso ocorressem mudanças na sua abordagem dentro do espaço escolar.

A necessidade de elaborar um curso de extensão para os professores de História da referida região partiu das experiências da autora enquanto professora da mesma rede de ensino público, que observava choques culturais no que se refere a atuação equiparável entre homens e mulheres e uma constante tensão ao procurar abordar temáticas que tivessem como foco central a questão do gênero, pois como demonstra Scott:

a História não se presta apenas a relatar o que aconteceu no passado a homens e mulheres, mas sim a investigar de que forma “os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos” (SCOTT, 1994, p. 19).

A formação das identidades de homens e mulheres estão, a todo tempo, sendo postas em análise como assuntos de sala de aula, como a questão da transformação do trabalho e das necessidades deste ao longo do tempo. Sempre, desde os primórdios da humanidade até o presente momento, o referido tema promove questões de tensão no que se refere às relações binárias de poder, pois o discurso clássico da superioridade do trabalho masculino em face ao feminino vem sendo posto em xeque ao longo das últimas décadas e isso se intensifica ainda mais com o aparecimento de movimentos que procuram defender as causas da comunidade LGBTQIAPN+, trazendo ainda a questão do rebaixamento deste núcleo social ao acesso de melhores condições de formação educacional e ao mundo do trabalho qualificado. Toda essa discussão, gera incômodos identitários na comunidade escolar, e é aqui que a ação da autora procura trazer um novo sentido para o debate sobre o gênero no espaço escolar.

Assim como quase todos os professores que participaram do curso de formação continuada, Azevedo (2021) parte do princípio de uma graduação em História em que não existiam disciplinas específicas sobre as questões ligadas ao gênero e ao papel das mulheres de maneira efetiva na sociedade, o que a levou a fazer isso em sua dissertação de mestrado do ProfHistória, tendo os relatos dessa formação como material de sua pesquisa. Tendo em vista que as questões de gênero são necessidades latentes da comunidade escolar, é fato que o seu debate na Educação Básica é uma demanda que faz toda a diferença para a comunidade escolar, tanto no sentido da percepção de se notar representado quanto para a própria inserção do indivíduo no Espaço Escolar, pois em grande parte dos casos ele acaba ficando à margem da discussão, não tendo papel efetivo na construção do seu conhecimento e nem se reconhecendo nos discursos majoritários; apontar a categoria de gênero como uma das possíveis maneiras, mas não a única de romper com essa visão tradicional na qual a História ensinada está baseada.

Aqui, torna-se necessário entender que está se elencando como o estudo de gênero o conceito de gênero é pensado a partir dos estudos culturais e dos estudos feministas, em uma perspectiva pós-estruturalista, fundamentada principalmente na definição de gênero da historiadora Joan Scott, que parte do olhar foucaultiano.

Scott explica como chegou a esta categoria. Informava, então, que “gênero significava o saber a respeito das diferenças sexuais”, e este saber, dizia ela, era pensado no sentido que lhe dava Michel Foucault, isto é, sempre relativo; seus usos e significados “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas (SCOTT *apud* PEDRO, 2005, p. 86).

Essa relação de força dicotômica se intensifica ainda mais quando a discussão é entre o

binarismo Heterossexual x Homossexual. Seja pela formação familiar, religiosa ou política, o olhar condenatório e crítico ao indivíduo que não tem modelos sociais de comportamento considerados padrões, são sempre questionados pela sociedade dominante e aqui que a análise de Scott e Foucault se encontram: as disputas políticas que a comunidade LGBTQIAPN+ enfrenta para existir dentro do espaço escolar, são ainda mais intensificadas porque na maior parte dos casos as relações de poder não os amparam. Os documentos de educação não os citam, a comunidade escolar procura os silenciar nas suas existências na maior parte das escolas e devido a essa somatória de apagamentos e silenciamentos, muitos acabam desistindo de permanecer nos espaços escolares, pois são condicionados a se enxergar como sendo um problema.

Outra dificuldade importante de ser aqui destacada é ao fato de grande parte dos professores de História do Brasil estarem sempre com cargas-horárias de trabalho muito elevadas, o que dificulta a sua formação continuada. Grande parte dos professores que participaram da formação oferecida por Azevedo, tinham até mesmo 60 horas/aula por semana, o que obrigou grande parte dos encontros ocorrerem de forma *on-line* em ambiente virtual para a realização dos encontros. Uma jornada de trabalho excessiva dificulta também o planejamento de atividades que sejam de cunho afirmativo no sentido de possibilitar com isso a inclusão da diversidade escolar, pois os mesmos(as) professores(as) que recebem por hora-atividade (reuniões para elaboração de projetos, trabalhos e avaliações) acabam focando naquilo que seus gestores entendem como sendo maior demanda e tem menos tempo para conseguir se qualificar ainda mais e produzir práticas que incluam toda a comunidade escolar de modo democrático.

Esse debate é algo muito crítico para a educação brasileira, ainda mais levando em consideração que nem todos os estados valorizam financeiramente os seus profissionais de educação, fazendo-os trabalhar de modo extenuante. Isso é um dos grandes entraves para o desenvolvimento de práticas afirmativas de ensino, pois é evidente que muitos dos licenciados em História no Brasil tem interesse em se qualificar para melhor atender seus alunos, mas, a necessidade financeira deles enquanto trabalhadores acaba sendo a demanda que mais ganha força nesta relação de poder. Claro que iniciativas, com a do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, minimizam essa situação, todavia, ainda temos muito para caminhar, principalmente com a possibilidade de bolsas de estudos para os colegas que almejam melhor formação.

Em relação ao debate histórico, Azevedo (2021) dialoga com algumas linhas de historiografia que pensam a reflexão sobre a relação entre o Ensino de História e o Gênero de diferentes vieses. O primeiro deles, é a obra *Os perigos de uma História única*, da escritora

africana Chimamanda Ngozi Adichie (2009). Nele, a escritora analisa o quanto uma narrativa única pode criar mentalidades que dificilmente conseguirão dar ênfase nas diversidades dos grupos humanos nas narrativas históricas. A autora propõe uma reflexão sobre a História dos “vencidos” a partir do seu olhar, de suas nuances, que estão além no imaginário eurocêntrico imposto por uma cultura judaico-cristã que, tanto foi usada para a dominação do corpo quanto para o rebaixamento da cultura desses grupos e de seus costumes que eram entendidos como inferiores e selvagens.

A segunda obra analisada é *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, De Joan Scott (1989), a autora reflete sobre o uso da palavra gênero, seus significados e seu uso sobretudo pelo movimento feminista estadunidense a partir da década de 1970. A autora mostra como os estudos de gênero aproximam-se de outras categorias que passaram a ser destacadas pela Nova História, como os estudos de raça e classe. O empenho pelas categorias de classe, de raça e de gênero marcavam primeiro o compromisso do (a) pesquisador(a) com a história que incluía a fala dos(as) oprimidos(as) e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão: assinalava também que esses(as) pesquisadores(as) levavam cientificamente em consideração o fato de que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos.

A utilização desses materiais tinha como objetivo aproximar o termo gênero com a sala de aula, destacando com isso que não há como dissociar esse estudo do espaço escolar e que esta demanda é algo latente neste espaço. As relações de força e poder estão presentes diariamente na Comunidade Escolar, as relações de Gênero estão intrinsecamente ligadas a esta comunidade, o que torna as reflexões ainda mais necessárias para a democratização do espaço escolar. As construções e legitimações das hierarquias de gênero são efeitos de práticas discursivas e não discursivas que resultam em verdades sobre os papéis destinados a homens e mulheres, e são atravessados por relações de poder.

As questões de gênero partem muitas vezes de demandas que as/os alunas/os trazem, mesmo que a escola não queira ou não esteja preparada para discutir, a questão está posta. É comum entre os(as) professores(as) a necessidade do trabalho sobre o Gênero no Espaço Escolar, seja por demandas oriundas da sociedade ou por questões cotidianas nas relações entre os sujeitos da escola. Nesse sentido, considero pertinente discutir na formação, a escola como um espaço pedagógico onde se constroem diversos sentidos de Gênero, que se constituem a partir de características supostamente naturais, daí a força desse discurso que constitui formas adequadas de ser homem e mulher na sociedade.

As dificuldades enfrentadas pelas escolas em lidar com esses temas, diante das demandas sociais que lhes são apresentadas, partem da falta de iniciativas que problematizem

as desigualdades de gênero no âmbito da escola. Como já apontado, o documento da BNCC não aprofunda sobre a questão da diversidade no espaço escolar, o que reforça a paridade de que estas questões “não existem” na *práxis* escolar. A questão das forças de classe se reforça das teorias marxistas, mas as questões de Gênero não se veiculam apenas neste caminho, o que reiteram ainda mais as ideias de senso comum que discutir essa temática em sala de aula amplifica a chamada “ideologia de gênero”, tão descrita pelos reacionários que são contrários a essa discussão.

Se a BNCC descrevesse diretamente as funções do trabalho do gênero e da diversidade no espaço escolar, ideias reacionárias como as que são comumente difundidas pelo senso comum não ganhariam amplitude e permitiria que o professor de História conseguisse trabalhar a temática de modo a enfatizar as questões ligadas a defesa dos Direitos Humanos e a Democracia. A população LGBTQIAPN+, especificamente, nem mesmo é citada pelo referido documento, o que dificulta ainda mais o exercício do gênero no espaço escolar, trazendo para esse diálogo desafios diretos para a equiparação dos direitos da referida população dentro das escolas.

Trabalhar a relação entre Gênero e o Ensino de História no Espaço Escolar é uma questão política, pois é um modo de democratizar, através do Ensino de História, questões que foram negligenciadas historicamente por uma visão de historiografia conservadora que não trazia para o centro da discussão as minorias sociais e, quando raramente apareciam, eram apresentadas como indivíduos diferentes, exóticos, com pouca instrução e que vivem longe dos modelos impostos por uma visão dominante. É aqui que a população LGBTQIAPN+ é silenciada nas narrativas históricas, mesmo que ela existisse e participasse diretamente dos eventos, as personalidades não tinham esta particularidade apresentada a comunidade escolar, o que gera um apagamento da diversidade e ressalta uma visão de história única, engessada, enraizada e apegada a narrativas dominantes.

Ao longo dos debates apresentados, fica claro que a necessidade de se desenvolver metodologias de ensino ativas para que o debate sobre os Direitos Humanos seja realizado de maneira que as Diversidades da comunidade escolar possam se sentir incluídas no espaço escolar e pertencentes àquela grupo. A temática da empatia apontada por HUNT (2009) corrobora com as pesquisas relacionadas aos estudos de Gênero no espaço escolar, deixando evidente que a formação de professores é o caminho inicial para que os profissionais saibam como trabalhar as temáticas de forma ética, humana e responsável.

O banco de dissertações do ProfHistória, até o presente momento, abril de 2024, possui apenas duas dissertações registradas com a temática LGBTQIAPN+ em um universo de 1628

trabalhos defendidos, indo o que deixa muito claro o que o 30º Congresso da ANPUH de 2019 apresentou: esta é uma temática latente de ser analisada pela historiografia nacional, que já possui documentos das mais variadas fontes e que, portanto, pode ser analisada por diferentes crivos e distintas abordagens, como neste trabalho – por exemplo – que, como se verá à frente, lança mão das fontes orais. Dito isso, as pesquisas aqui apresentadas das professoras Azevedo (2021) e Schneider (2021) são exemplos de como as práticas escolares que buscam estabelecer diálogos entre o Ensino de História, os estudos de Gênero e os Direitos Humanos, podem trazer transformações tanto no exercício docente, como também no olhar dos discentes que são o foco central desse aprendizado, levando em consideração que as temáticas fazem parte do cotidiano da população em geral e não trabalhá-las é negligenciar o (a) estudante de competências e habilidades que lhes são necessárias à formação de sua cidadania.

No que se refere ao ensino de História, é fato que a temática dos Direitos Humanos está apontada direta e indiretamente em várias temáticas, mas nunca diretamente com a questão do gênero e dos corpos dissidentes. A pauta da Diversidade é uma realidade na comunidade escolar, enquanto esses indivíduos continuarem sendo invisibilizados dentro deste espaço, a educação brasileira continuará reforçando os padrões binários impostos ao longo do tempo. Se o gênero está relacionado com outras temáticas, como aponta Scott (1989), não o trazer para sala de aula é amputar o conhecimento e ressaltar ainda mais o pensamento padronizado que historicamente se arrasta não só na comunidade escolar como nos outros espaços sociais de nosso país.

É fato que temos avanços na temática, como a professora Erikah Souza Alcântara, mulher transexual e professora de matemática, doutoranda pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A professora leciona na rede pública do estado do Ceará e, nadando a braçadas largas contra a corrente do preconceito, chegou à referida cadeira através de muito esforço e luta. Para a comunidade LGBTQIAPN+, avançar em espaços como o da academia é percorrer caminhos hercúleos, ainda mais se tratando de pessoas Transexuais ou Travestis, pois os corpos dissidentes sempre são os mais rejeitados pela sociedade.

Para que mais pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ possa alcançar espaços, como a professora supracitada, abrir as portas das escolas não deve ser o máximo, mas sim o começo. Formar professores que saibam como dialogar com a Diversidade e que trabalhem de forma empática é um caminho para tornar a comunidade escolar mais receptiva e, mais especificamente, sobre o Ensino de História, o mesmo precisa de práticas que abordem a relação entre o estudo de Gênero e os Direitos Humanos, para que uma aprendizagem significativa chegue a todos os (as) estudantes de forma democrática.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA, A POPULAÇÃO LGBTQIAPN+ E A LUTA PELA INCLUSÃO

Neste capítulo, continuarei apresentando como a comunidade LGBTQIAPN+ está inserida no espaço escolar e como a sociedade ainda se apropria de pensamentos conservadores para impor sobre a referida comunidade, modelos sociais considerados mais apropriados a este espaço, mas, com isso, acabam impondo valores que para uma boa parte desta comunidade não são inclusivos no que se refere a sua existência e participação no processo de ensino. Aqui, também, inicio um debate a partir de relatos orais como fonte principal da pesquisa para que, a partir destas narrativas, seja possível refletir, analisar e construir práticas pedagógicas que tenham como objetivo a inclusão da população LGBTQIAPN+ no espaço escolar.

Para pensar o debate sobre a relação entre a vivência LGBTQIAPN+ e a comunidade escolar, trago uma pequena análise de um material audiovisual produzido no estado do Ceará por uma produtora independente. Curioso de se perceber também é que um grande contingente de material que tem como objeto de análise a citada comunidade parte de ações independentes, com pouco ajuda de custo financeiro, mas que busca colocar em evidência os olhares que a sociedade de um modo geral impõe sobre essa minoria social.

Em entrevista ao documentário *Transversais*, de 2021, dirigido e roteirizado pelo cineasta Émerson Maranhão, a transsexual e professora Samila Marques¹⁷ conta de sua experiência como aluna, na época em que ainda era criança, no interior do Ceará e não havia iniciado o seu processo de transição sexual. Disse que “naquela época não se falava tanto em *bullying* [...] que queria que as pessoas me respeitassem”. Seguindo ainda por seu relato: “as professoras (*que deram aula para ela*) eram omissas. Minha postura pedagógica enquanto professora é de não permitir esse tipo de coisa (referindo-se a prática da transfobia), porque eu lembro de tudo o que aconteceu comigo”.¹⁸

Na fala da professora se observa duas questões fundamentais: o relato oral sobre a vivência de uma mulher transexual em sala de aula – tanto como estudante quanto docente – e a memória individual que revela marcas de como o silêncio de uma pessoa que é parte de uma minoria social é revelada em um momento de crise social – que no caso do documentário é o fato da professora seguir sendo parte do movimento transexual de uma cidade do interior do

¹⁷ Servidora Pública no setor de educação do Estado do Ceará.

¹⁸ O trecho do documentário releva como a prática da LGBTQifobia escolar ainda é recorrente e precisa ser mediada através de um papel mais enfático pelo professor na prática da sala de aula.

estado do Ceará, lugar em que esse público costuma estar silenciado e na maior parte do tempo marginalizado, segundo relatos da entrevistada no documentário supracitado.

Segundo Trevisan (2018), “apesar de ser tolerada [...] a prática homossexual no Brasil vem se tornando caso de polícia” e isso demonstra o quanto o nosso país é omissivo no sentido de formar cidadãos aptos para o pleno exercício da cidadania de forma igualitária. Se a tolerância social para a comunidade LGBTQIAPN+ varia dependendo da época, influência política, crescimento ou decréscimo da democracia nacional, todas essas variantes demonstram como o Ensino de História pode ser muito mais voltado para a defesa dos Direitos Humanos, o que só denota o quanto a referida população segue nos extremos dos interesses das políticas públicas.

Nos anos 1990, segundo Trevisan (2018), pesquisas foram realizadas para identificar a origem da homossexualidade. O que se percebeu com os resultados desses “trabalhos”, liderados por geneticistas, foi que as conclusões dos pesquisadores ressaltavam ainda mais as ideias de preconceito contra a comunidade ou, nas palavras do autor, “quando se questiona a origem de algo diferente, fica sugerida a ideia de um desvio de normalidade” (TREVISAN, 2018, p. 31).

Aqui é possível realizar uma confluência de ideias entre Trevisan e Stuart Hall. Ambos argumentam, falando de questões diferentes, mas que podem ser úteis para analisar a relação conflituosa entre os grupos que detém o poder e o controle da sociedade e a minoria social em questão. As pesquisas apontadas por Trevisan deixam evidente aquilo que Hall chama em seu livro *Da Diáspora: identidades e Mediações culturais* de Multiculturalismo conservador. Mas, para entendermos esse desdobramento de Hall é necessário, em primeiro lugar, conseguir compreender o significado do conceito multiculturalismo que, acredito, pode ser útil para pensarmos, mais a frente, em saídas para se propor o Ensino de História mais inclusivo.

Hall (2003) aponta as diferenças entre o termo multicultural e multiculturalismo. O primeiro refere-se as múltiplas identidades culturais encontradas em territórios como o Brasil, por exemplo, que possuem comunidades nativas díspares e que fora conquistado por um outro povo e que ainda teve a chegada de mais outros tantos povos que aqui se estabeleceram, formando assim grupos de múltiplas culturas. Já o segundo termo está ligado aos modos como os grupos que detém o poder na sociedade brasileira – seguindo exemplo – administram as interseccionalidades das culturas que compõem o povo brasileiro: as estratégias políticas para lidar e administrar tantos tipos diferentes de culturas e olhares culturais que existem dentro do território *tupiniquim*. Entre tantas culturas, manifesta-se a efemeridade da população

LGBTQIAPN+ que está em toda a extensão do território nacional e insere-se como um dos pontos mais conflituosos dessas relações administrativas da cultura.

Longe de ser uma doutrina estabelecida, o "multiculturalismo" é uma ideia profundamente questionada (May, 1999). É contestado pela direita conservadora, em prol da pureza e integridade cultural da nação, contestado pelos liberais, que alegam que o "culto da etnicidade" e a busca da diferença, ameaçam o universalismo e a neutralidade do estado liberal, comprometendo a autonomia pessoal, a liberdade individual e a igualdade formal (HALL, 2003, p. 53).

É aqui que o pensamento anteriormente exposto entra em cena: o chamado multiculturalismo conservador é a ideia de que tudo aquilo que for diferente da prática hegemônica será encarado como algo que destoa, desafina as relações padrões de funcionamento da sociedade, o que deixa muito claro que tentar saber, por exemplo, a origem científica do comportamento homossexual (termo que aqui foi admitido pelos pesquisadores da década de 1990, mas que claramente generalizava todas as outras “letras” da sigla) é algo que gera para esse grupo uma exposição negativa, um choque cultural que não agrega, mas, que serviu muito mais para excluir estes indivíduos.

Foi também na referida década de 1990 que a população começa a escancarar as “portas do armário¹⁹” e apresentar-se como membros da comunidade LGBTQIAPN+, mas, que na época não tinha esta sigla e nem tanta força para se impor. Ao mesmo tempo que isso aconteceu, a ira das comunidades conservadoras também começou a crescer e o espaço escolar não ficava fora disso, pois as principais heranças dos anos da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985) para este lugar social foi justamente na organização do lugar e na disciplina de seu funcionamento; todo tipo de comportamento que destoasse daquele que era imposto, seria visto como algo que escandalizava ou até mesmo imoral para o ambiente escolar, trazendo mais uma vez essa população para o lugar de culpados das quebras dos valores conservadores. Ou seja, mesmo no período da abertura, lenta e gradual, a pauta dos costumes pareceu quase perene. Tem voltado à tona de forma evidente e assustadora.

¹⁹ O termo é uma expressão coloquial popularmente utilizado pela população LGBTQIAPN+ referindo-se as pessoas que fazem parte da comunidade, mas que não são assumidas socialmente como tal ou indivíduos que, por manterem um padrão de comportamento referenciado como heterossexual, não podem ser percebidos como membros da referida comunidade, mesmo que sejam estas as suas orientações de gênero. De início a expressão foi cunhada pela comunidade heterossexual e era utilizada de modo depreciativo, rebaixando os indivíduos da comunidade. No século XXI, o termo e alguns outros são incorporados pela comunidade, como forma de dizer que aqueles indivíduos que vivem nesta condição não serão excluídos, rebaixados ou humilhados pela própria comunidade.

Ainda em Hall (2003) é possível considerar também a ideia de que aqueles indivíduos que tentavam impor a sua orientação sexual na década de 1990, mesmo com toda essa repressão dos grupos que detinham o poder e controle das instituições do Estado, estão relacionados à ideia daquilo que o autor chama de multiculturalismo crítico ou revolucionário.

Mas, o que o multiculturalismo por Hall propõe? É justamente uma tessitura de ideias que não estejam ligadas apenas à predominância das relações da sociedade plural com o capitalismo, que cria justamente essa padronização de valores, comportamentos; que impõe modelos de vida que não abarcam as minorias sociais. Em relação a essa crítica ao comportamento padronizado, Vera Candau escreveu, em 2010, o artigo *Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*, no qual propõe a ideia da interculturalidade, no qual observa:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural (CANDAU, 2010, p. 153-154).

A interculturalidade “bebe” na influência de crítica ao capitalismo também; e critica uma visão binária de mundo (homem-mulher, homem-natureza, dominantes-dominados); como aponta Miguel Vale de Almeida: “a masculinidade hegemônica se constitui, então, como um modelo de indivíduo ideal, que rebaixa outras possíveis multiplicidades de masculinidades e exerce um efeito controlador no processo de constituição de identidades masculinas” (ALMEIDA, 1995, p. 4). Mas com uma preocupação de estabelecer diálogos com intelectuais da segunda metade do século XX e a preocupação de evidenciar o pensamento dos intelectuais latino-americanos, observa-se:

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2010, p. 154).

É bem verdade que a autora se refere aos povos originários e às comunidades afrodescendentes ao longo do seu texto, porém, é possível trazer a base dialógica de sua análise para referenciar também a comunidade LGBTQIAPN+, pois ela segue ainda sendo

inviabilizada e colocada dentro de padrões no espaço escolar; e eles mais afastam essa população do que a aproxima de relações democráticas e cidadãs.

O que são as liberdades dos corpos dos estudantes no espaço escolar? Muito recentemente, o corpo passa a ser ainda mais controlado – levando em conta o crescimento e a popularização anacrônica das escolas cívico-militares, que tratam as pluriculturalidade brasileiras por um olhar generalizador, como se não existisse a diversidade de corpos dos indivíduos que frequentam o espaço escolar. A perspectiva de cultura precisa ser ampliada para que os sujeitos que frequentam os espaços escolares se sintam presentes, representados e, de fato, incluídos nesses lugares.

O enfrentamento sobre esse pensamento é diário, afinal de contas a LGBTfobia não é um evento curto e isolado no Brasil. Anibal Quijano, no livro *Epistemologias do Sul*, aqui apresenta o que ele conceitua como as estruturas de poder, relatando que:

Tal como conhecemos historicamente, à escala social o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de assistência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a “natureza” e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2007, p. 76).

Se “o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie” são estruturas de poder, é importante dizer então que as relações homoafetivas não serão atacadas pelas estruturas que dominam o poder apenas por uma questão de falta de empatia. O controle e a dominação do corpo é um dos projetos mais difundidos por quem controla o sistema para que os indivíduos sigam uma estrutura previamente definida e aqueles que a questionam serão vistos como contraventores do sistema. Esse controle do corpo chega ao espaço escolar de forma violenta (entre tantas minorias), como por exemplo, a população transexual diretamente, pois a discussão sobre o uso de um banheiro gera disputas hercúleas de poder entre as lideranças da comunidade escolar.

O que gera grande parte do abandono desta população da comunidade escolar e até mesmo do segmento dos estudos pós Educação Básica, vem destas formas de controle do corpo, pois, para este grupo especificamente, as estruturas de poder preferem, em muitos dos casos, fechar as portas do que lhes oferecer a continuidade de sua formação. São poucas as pessoas

que são assumidamente transexuais, como a já citada professora, e que conseguiram vencer a narrativa comum da prostituição, por exemplo, pois o pensamento colonialista a “subjetifica” pelo seu corpo e não a entende como indivíduo que também faz parte da mesma sociedade, que vota, paga impostos, consome e produz.

Colocar-se no lugar destas pessoas não deveria ser um desafio tão grandioso no que se refere a sua existência na comunidade escolar. Amar é agir de modo empático, ou como afirma Lynn Hunt (2009), são questões de autoevidência. Se o nosso corpo não é colocado de modo produtivo (ou reprodutivo) para a sociedade da produção e do consumo, a existência da população LGBTQIAPN+ será um problema, do ponto de vista econômico, religioso e civil. A mercadologia e a disputa pelo *Pink Money*²⁰ é a forma como o interesse pela existência desta população aparece na cena pública, mas quando se trata de equidade de direitos, essa visibilidade vai desaparecendo na medida em que o poder é questionado. Não é à toa que só neste século estamos conseguindo eleger representantes políticos (ainda poucos) da referida minoria social, pois isso coloca em xeque as ideias colonialistas.

Recentemente, em Uganda, a questão do corpo se encontrou com a estrutura heteronormativa de poder e o resultado foi uma “ditadura dos costumes”, com a produção de um projeto de lei considerado um dos mais LGBTfóbicos de governos atuais, pois ele proíbe inclusive que as pessoas se identifiquem como pessoas que pertencem à população LGBTQIAPN+. As punições variam entre a prisão perpétua e até mesmo a pena de morte. O que está por trás desta questão são as relações de poder classistas e colonialistas que impõem condições para que os grupos dissidentes se encaixem de uma forma ou de outra num padrão de sociedade controlada por meios econômicos e civis.

Se leis são redigidas para atacar minorias sociais, as ausências delas também demonstram como as como democracias tornam-se incompletas por não pensar em todos os indivíduos que compõem a sociedade. Se o poder legislativo age de forma morosa referente às pautas da população LGBTQIAPN+, isso é uma forte demonstração de que chegamos ao século XXI com um pensamento que ainda questiona a existência e a participação dessas pessoas nos espaços sociais civis.

Em entrevista ao *podcast Reconversa*²¹, apresentado pelo jornalista Reinaldo Azevedo, a deputada federal Erika Hilton, do PSOL, eleita em 2022 a primeira mulher transexual

²⁰ O termo vindo da língua inglesa, faz referência ao modo como a população LGBTQIAPN+ faz referência ao consumo (sobretudo da cultura de massa).

²¹ A entrevista na íntegra ocorreu no dia 22 de maio de 2023 e está disponível nos tocadores de áudio e na plataforma *YouTube*.

brasileira a assumir esse cargo no poder legislativo, em determinado momento da entrevista apresenta argumentos ligados ao seu papel como mulher e como ativista política no *campus* da Universidade de São Paulo (USP), num cursinho pré-vestibular para pessoas pertencentes às minorias sociais.

Segundo a deputada, existia uma precariedade estrutural sobre a questão da demarcação dos espaços dentro deste lugar de ensino público, que se não fossem disputados de forma institucional, que essas minorias mal existiriam dentro do jogo de poder daquele lugar.²² Aqui fica claro o quanto a questão da disputa de poder fica marcada no espaço que deve, entre outras funções, ser acolhedor e representar um ambiente seguro para qualquer pessoa vinda de qualquer origem social.

Mas, como já foi dito aqui, em outros momentos, o ambiente escolar é pautado em práticas que por mais que se renovem, possuem como base um conceito tradicional no seu desenvolvimento; e que representam tanto as figuras tradicionais quanto os elementos neoliberais que são direta ou indiretamente inseridos na escola.

A permanência da ideia de Colonialidade na estrutura escolar interfere em relações muito sutis de poder, e a evidenciação disso nos faz pensar que a interculturalidade está só na relação com o outro. É preciso entender e, portanto, refletir sobre o referido conceito de Colonialidade, que aqui será apresentado também pelo viés de Aníbal Quijano (2007).

Mesmo quando as colônias se tornam independentes, alguns dos impactos do colonialismo permaneceram na mente do indivíduo colonizado, isso é o que Anibal Quijano, no livro *Epistemologias do Sul*, chama de Colonialidade. O modo como os indivíduos permaneceram, após os seus movimentos de independência, seguiu o campo também das permanências dos modelos coloniais no que se refere à ciência, religiosidade, estruturas de poder e de governo, todas elas são manifestações de Colonialidade.

O neocolonialismo foi aglutinado a essas formas de dominação, reforçando o poder. O multiculturalismo também é incorporado pelas estruturas de governo, para equilibrar questões de raça e gênero tanto nos Estados Unidos como no Brasil. Existem postagens feitas pela grande mídia a favor da equidade de gênero, mas, o combate à homofobia segue, pois, ela não foi vencida, o que demonstra como a estrutura civil também é controlada pelo pensamento colonialista.

Apesar de apresentar um discurso receptivo, a *práxis* dos grupos segue de modo conservador; e isso diz muito de como as estruturas permanecem nas corporações que formam

²² As informações foram extraídas do referido podcast disponível em: [\(19\) Erika Hilton fala sobre sua história e seu papel na Câmara dos Deputados | Reconversa #11 - YouTube](#)

os cumes das estruturas neoliberais. A rede de lucro que envolvia as chamadas metrópoles coloniais comprova que o capitalismo não foi tardio e que o processo de dominação ocorrido a partir da tomada de lugares e sujeição de povos tinha um sentido para o desenvolvimento de um sistema caracterizado pelo poder, a partir do interesse capitalista. As consequências desse sistema comprovam, por exemplo, a prática do racismo e da LGBTfobia.

O projeto colonial constrói para as sociedades do pós-colonialismo²³, exemplos de comportamento que procuravam dominar as ações dos indivíduos a partir de modelos que ficaram como exemplos dos séculos de dominação. É claro que os grupos conhecidos hoje como minorias sociais vão tentar se organizar para ir de encontro a essa dominação de sociedade civil, o que vai formar a categoria de indivíduo para o pensamento da modernidade nas Américas.

As noções de dignidade e cidadania, inicialmente, não valiam a todo mundo, levando em consideração, por exemplo, que o Haiti, antiga colônia francesa, segue sendo um país com sérios problemas de desenvolvimento desde o seu processo de independência e que a sua ex metrópole, a França, não viu essa luta por construção de cidadania como algo aceitável, haja vista que era um pensamento do colono sob a metrópole, um movimento que “furava a bolha” do pensamento colonialista.

Atualmente, a Europa é um caldeirão de tudo que há no mundo. A França, por exemplo, tem discutido o direito de se trajar conforme a religião dos indivíduos, por ser hoje um país multicultural. A Espanha tem avançado, a cada dia mais, em leis que apoiam o casamento e os direitos civis para a população LGBTQIAPN+. A Alemanha, muito mais do que a questão do nazismo, precisou tornar-se um país plural, sobretudo no campo esportivo. Isso se deve às questões dos Direitos Civis, pois o documento escrito pela ONU e apoiado por grande parte das nações da Europa Ocidental vão tornar essas nações que, no século XIX, defendiam até mesmo o Darwinismo Social, no atual século XXI, se observa um movimento totalmente contrário a essa situação.

O campo dos direitos civis precisa, necessariamente, acompanhar os direitos humanos como princípios norteadores. Isso se deve ao objetivo de desenvolver países democráticos, mas, sobretudo com a equidade de direitos e deveres para os mais variados povos que compõem essa nova agenda social da Europa e das Américas. A sala de aula é um espaço que contribui muito para a construção de práticas que fomentem essas ideias, através de projetos que demonstrem a atuação da Organização das Nações Unidas como mediadora de conflitos e em busca da paz no

²³ O termo refere-se as sociedades que vieram depois do período colônia, mas que seguiram com práticas do referido período, demonstrando assim como o rompimento com as práticas vindas desta época é uma demanda que gera consequências de embates sociais até hoje.

mundo.

Tendo em vista a necessidade de se trabalhar práticas sobre os Direitos Humanos em sala de aula, e que este espaço ainda vivencia as heranças do pensamento colonialista em sua *práxis social*, o caminho para se chegar a este objetivo pode ser a abordagem de narrativas históricas que vivenciam experiências de memória no espaço escolar, e entender como esses eventos permaneceram em suas vidas e trouxeram a estes indivíduos marcas que contribuem para a sua formação enquanto indivíduos.

Na escola do século XXI, é necessário pensar a chamada Teoria *Queer* ou pedagogia *queer* cada vez mais, pois a referida população possui demandas específicas e a sua permanência no espaço escolar pode ser muitas vezes dificultada pela imposição de um comportamento padrão e heterossexual. Keila Deslandes, em seu livro *Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade*, reflete a partir da filósofa francesa Simone de Beauvoir, na obra: *O Segundo Sexo*, em que a mesma formula a tese de que a desigualdade entre homens e mulheres seria marcada por uma formação ideológica. Sendo os seres humanos indivíduos em contantes mudanças, o nascer não define o ser e a reação é a base que pode fazer com que essa formação ideológica imposta passe a ser refletida através dos processos formadores da vida humana, e a escola é um desses espaços sociais em que esse embate do gênero mais ocorre. É também na escola que aquilo que a sociedade faz/fez como os indivíduos gera marcas para aquilo que ele mesmo faz consigo. Beauvoir formula a base daquilo que hoje chamamos de estudos de gênero.

O uso da palavra gênero diminui questões binárias, sobretudo aquelas ligadas ao campo de disputa pela voz, levando em consideração que a partir do momento que organismos individuais passam a apoiar o uso desse termo, em vez do usado anteriormente (mulher), a discussão sobre o termo fora ampliado e chegando a ser relacionado a partir do final da década de 1970 para a comunidade homossexual, a qual chamamos hoje LGBTQIAPN+. Os estudos de gênero no Brasil foram marcados inicialmente por uma marginalização pela comunidade acadêmica, o que só vai começar a mudar quando esse trabalho começa a ser desenvolvido pelo campo das Ciências Sociais, que ligada ao campo das sexualidades, demonstrando a mudança do foco do papel da mulher para a sociedade da década de 1980, e por conta da explosão de casos de HIV e AIDS no mesmo período, estudos sobre os corpos dissidentes passam a ser vistos como uma necessidade para compreender a transformação daquele conceito inicial e como o mesmo começa a mudar após esse enfoque humano.

A relação entre os estudos de gênero e a população *queer*²⁴ no Brasil tem origem na década de 1990 e relação direta com o desenvolvimento das pesquisas estadunidenses na década anterior e que começam a fazer em nosso país estudos de casos a partir das vivências da referida comunidade. O próprio termo, de origem na língua inglesa, tem um significado inicial pejorativo, mas que ao longo das últimas décadas passa a ser ressignificado pela própria comunidade que passa a enfatizar que aquilo que era visto pela comunidade heterossexual como um problema, para a comunidade LGBTQIAPN+ é sim um motivo de se pôr em evidência. Estudos *queer* tem, portanto, interesse em descentralizar valores impostos e por ressignificar as ideias ligadas à lógica que a imposição binária criou ao longo do tempo. É por esse motivo, por exemplo, que o crescimento da sigla é algo que acontece o tempo todo, pois assim como já mencionado, sendo os seres humanos indivíduos em constantes mudanças, limitar o estudo e a compreensão do comportamento sexual ou o modo como os corpos e as mentes humanas estão atreladas às suas sexualidades é ressaltar que apenas o pensamento dominante importa e a escola é um lugar em que esse tipo de reflexão faz todo o sentido, pois grande parte das relações sociais construídas ao longo da vida é feita nesse espaço social.

Os estudos *queer* tem um viés crítico, sobretudo no questionamento da imposição de modelos e valores historicamente construídos pela comunidade heterossexual. A proposta de uma pedagogia *queer* está relacionada aos conceitos de inclusão em sua máxima amplitude, assim como se pretende fazer com as temáticas voltadas para abordagens sobre a população nativa, povos afrodescendentes e comunidades com algum tipo de deficiência física ou transtornos globais do desenvolvimento. Segundo Guarcira Lopes Louro (2001), uma maior visibilidade sobre “minorias” sexuais pode trazer como resultado uma maior aceitação da diversidade de comportamentos.

A chamada teoria *queer* recrudescer os setores tradicionais, que procuram se instrumentalizar com outras formas de manter a sua imposição de ideias e valores, como por exemplo que esse tipo de prática viria a perturbar as formas convencionais de conhecimento e que, portanto, criaria uma sociedade subversiva. Como veremos ao longo deste capítulo, assumir-se LGBTQIAPN+ e procurar formas de tornar-se visível na sociedade, seja lá qual for o campo dela, é sempre um desafio para esta população e quando se refere especificamente ao espaço escolar, quebrar com a velha pedagogia binária é ainda mais desafiante pelo fato de as estruturas escolares nem sempre estarem abertas a essa reflexão, mesmo que (no papel) este

²⁴A palavra de origem da língua inglesa significa estranho e foi amplamente utilizada ao longo de décadas a fio para rebaixar, criticar, diminuir e distinguir pessoas de corpos dissidentes a partir dos modelos de vida impostos pela comunidade heterossexual.

seja um espaço democrático.

2.1 A Fonte que fala, a sala de aula e a população LGBTQIAPN+

Aqui, apresento como a voz que fala sobre as experiências e memórias da comunidade LGBTQIAPN+ viu a sua prática no espaço escolar e como a escola proporciona encontros e desencontros históricos no sentido da disputa binária. Em março de 2023, aconteceu a entrevista com o senhor V. J. G. S., 22 anos até aquela data, homem gay cisgênero, branco, advogado e servidor público concursado do Ministério Público do Estado do Pará, observa-se como boas práticas de ensino trazem para pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+ visibilidade e construção de conhecimento de práticas afirmativas na defesa dos Direitos Humanos. Em seu relato, ele conta que nos anos de seu Ensino Médio, em uma escola particular do município de Colinas – TO, viveu a prática do Tribunal de Nuremberg.²⁵

A metodologia foi desenvolvida pela sua professora de História que, segundo ele, “a prática tinha como objetivo acabar com um pouco do preconceito (homossexual) e o racismo”. A atividade nasce de quando um colega de sala fez uma piada de cunho antissemita e a professora respondeu a piada com um comentário que rechaçou a fala e em seguida

[...] já propôs uma atividade que envolvia todos os alunos, que era o tribunal de Nuremberg. Em que os alunos eram promotores, outros eram réus, outros eram advogados. E ali eu acho que aquele momento já trazia os alunos um pouco do que foi aquilo para não se fazer mais. A gente falou sobre os gays, falou sobre as ações que o nazismo causou pelo preconceito. Então assim, ela fez uma atividade que, a meu ver, no momento que era momento muito, uma dualidade política muito grande, que era logo naquele impeachment do golpe da Dilma Rousseff. Ela trazia esses debates políticos, é de visão de mundo. De... do que era a fala do então candidato à presidência, do que foi eleito (referindo-se a Jair M. Bolsonaro). E também da outra visão. Não que seja só uma politicagem, uma idealização dos alunos, mas ela traz as visões, você escolher a que quer seguir (V. J. G. S. entrevista realizada em março de 2024)

A partir dos relatos do entrevistado, é possível observar o quanto práticas que caminham pela defesa dos Direitos Humanos trazem para a aula de História um momento de refletir; ou de como a bagagem cultural influencia nas relações humanas, na luta pela equiparação de direitos; e de que modo metodologias de ensino que saem do convencional proporcionam uma

²⁵ A iniciativa da professora faz referência às ações tomadas no pós-Segunda Guerra Mundial, para julgar os crimes relacionados ao holocausto, sobretudo, as ações dos exércitos dos países de política nazista e fascista.

construção de conhecimento que é comum para todos.

Seja como for, os argumentos de V. J. G. S., sobre a prática de sua professora de História do Ensino Médio geram a reflexão de que a construção do conhecimento histórico deve ser para além do livro didático e do quadro. Práticas de ensino que promovam a interação entre os estudantes movem a comunidade escolar; e isso faz com que todos os indivíduos que compõem o espaço escolar sejam inseridos nas dinâmicas. Deste modo, a população LGBTQIAPN+ é colocada em movimento, tornando-os membros da construção do conhecimento com todos os seus demais colegas de classe e parceiros de aprendizado.

Como prática de defesa da democracia, muito tem se difundido no espaço escolar a ideia da autonomia das juventudes, como forma de colocar o estudante (sobretudo os de Ensino Médio) como indivíduos que constroem a sua sociedade, a partir de ideais que são politicamente corretos, pautados na cidadania e na equidade de direitos e deveres. Se este ensino estivesse, de fato, gerando resultados positivos, os dados apresentados anteriormente sobre LGBTfobia deveriam estar diminuindo; e não crescendo a cada ano que passa, o que só comprova como esse pensamento conservador permanece introjetado na formação da sociedade, inclusive nas escolas.

Isso destaca ainda mais as relações de alteridade que esse espaço provoca no século XXI, aqui o papel do professor de História se apresenta como primordial para a produção de metodologias ativas no Ensino de História, baseado na Declaração dos Direitos Humanos para incluir a população LGBTQIAPN+ no espaço escolar, pois a cultura brasileira por si só já deixa claro que não tratamos de um país de olhar único, majoritário e direto. Se somos plurais, essa interculturalidade precisa também deixar em evidência como as demais minorias sociais que são tangenciadas ao longo da história precisam estar presentes na construção de uma escola democrática.

Se o espaço escolar quer (e precisa) se reinventar como lugar de democracia, ele precisa saber falar a língua de outras comunidades que compõem esse lugar, enquanto estivermos produzindo trabalhos padronizados de ensino, será inviável falar de um local que de fato inclui a referida minoria social. É reconhecer que esta comunidade produz conhecimento e suas experiências (que na maior parte do tempo é invisibilizada nos livros didáticos e na prática de educação) também podem criar reflexões históricas. Mas a ideia não é criar metodologias específicas para esta minoria, ou como evidencia Candau:

A interculturalidade oficial é destinada apenas aos grupos subalternos, mas não tenciona o surgir de uma nova relação social onde diferentes grupos

coexistam sem hierarquização de modelos culturais diferenciados. Surgem, então, diferentes grupos que irão propor outra concepção intercultural, como os decoloniais (CANDAUI, 2010, p. 163).

A denominação demonstra uma preocupação com a ideia de que a Diversidade é o ponto de partida para tecer críticas às ordens pré-estabelecidas. A ideia era tentar fazer com que aqueles que detinham o poder da sociedade percebessem que a comunidade LGBTQIAPN+ também pode ser entendida como indivíduos políticos, o que gera uma equiparação dos direitos sociais, mas, isso demorou algumas décadas para começar a ser posto em prática em nosso país, pois, somente agora, no século XXI, que essa parcela social vem ocupando espaços políticos, como venho defendendo.

É aqui que a importância de uma educação pautada na formação de indivíduos que reflitam sobre os Direitos Humanos se torna mais que uma necessidade pública para o país, pois transmitir conceitos técnicos e que preparam para o mercado de trabalho não deve ser a principal visão da educação em um país que presa pela democracia – até para que essa variação de ora se defende ora se ataca a democracia, deixe de ser algo que interfira nas relações sociais entre as pessoas. Pela ótica da Sociedade Civil, ter indivíduos que sabem o significado da Cidadania, dos Direitos e Deveres que possuem enquanto sociedade e que se colocam no lugar do outro, deve ser sim uma das finalidades principais do espaço escolar.

É na escola que ocorre a comunhão da pluralidade social, deve ser o espaço em que mais se defende a visão social horizontal²⁶, baseada nos termos da equidade entre seus membros, comprometida com a defesa da vida e do direito de viver de cada pessoa que direta ou indiretamente coexiste nesse lugar. O Ensino de história pode contribuir diretamente nisso, pois é através deste campo do saber que os estudantes são levados a ler, refletir, discutir e analisar a existência humana, suas transformações ao longo do tempo e como as disputas de poder entre as comunidades criaram relações de alteridade que não cabem mais no século XXI.

Discutir sobre a presença de indivíduos LGBTQIAPN+ em sala de aula sob o viés dos Direitos Humanos, é entender as várias possibilidades que o Ensino de História nos permite no “chão da sala de aula”. Sendo este um lugar de *escrevivências*²⁷ sociais, e sendo essa comunidade uma delas, não é admissível avançarmos nesse estudo dos Direitos Humanos,

²⁶ Ao usar a expressão, refiro-me com a prática decolonial de não entender as relações humanas vista a partir do olhar de uma sociedade padronizada que dita as normas e os demais grupos a seguem e não questionam, mas que na realidade equilibram estas relações a partir da defesa da equidade entre todos os indivíduos que compõem a sociedade, independentemente de suas particularidades.

²⁷ A expressão vem da obra de Conceição Evaristo “Escrevivência: a escrita de nós”, em que o termo se refere a escrita ligada as experiências de vida das comunidades vistas como minorias sociais e como as “narrativas dos debaixo” ligam-se as chamadas narrativas oficiais.

enquanto a comunidade escolar estiver inviabilizando a existência de grupos dentro de seus espaços.

Se organizamos a escola de forma tradicional, reforçamos ainda mais a prática de um pensamento colonizado. Esse pensamento é truncado, não inova, pouco muda e não destaca as minorias que compõem a nação brasileira. É preciso pensar um Ensino de História que se mostre capaz de quebrar com esse ciclo de privilégios dados a um mesmo grupo que detém o poder ao longo da já datada história oficial do Brasil; e trazer para a luz dos holofotes as minorias que a sociedade conservadora tenta esconder.

André Chervel (1990), no artigo *A História das Disciplinas Escolares*, apresenta a ideia de que ao construir a disciplina de História, o historiador está também fazendo História, ou seja: a construção da ciência histórica dentro do espaço escolar, funciona como um laboratório em que se busca analisar a História do Homem ao longo do Tempo e as suas interrelações sociais que promovem encontros e choques. A percepção da versão da história “vista pelos de cima”, ao longo do tempo, em nosso país, inviabiliza a ampliação de que a História como ciência se apresenta para todas as classes sociais.

A partir desta realidade, daqueles que estruturam o jogo de poder, a discussão vai para além do eurocentrismo. Levando em conta que o poder legislativo brasileiro prefere ignorar a realidade vivida pela população LGBTQIAPN+ do que criar leis que amparem e respaldem a referida população, isso deixa mais evidente que existe sim uma influência de um pensamento colonizador, que persiste em longa duração. Para que exista a construção de narrativas de inclusão, o privilégio branco e a passabilidade heteronormativa²⁸ precisam dar lugar a direitos civis que reflitam e atendam as necessidades deste grupo social; e sendo a escola um lugar de acolhimento para toda a população, essa diversidade precisa se sentir pertencente a este lugar como espaço de construção do saber, mas, também da defesa da igualdade de direitos.

Vivendo em sociedade, os indivíduos tidos como privilegiados precisam de grupos sociais que funcionem como “alvos”, para que sempre que as situações problemas apareçam, esses grupos sejam atacados para que de alguma forma esses problemas sejam evidenciados. No século XX, isso fica muito marcado durante vários momentos e, em todos eles, os membros da comunidade LGBTQIAPN+ estavam sempre na “linha de frente” da munição conservadora;

²⁸ Heteronormatividade (do grego hetero, “diferente”, e norma, “esquadro” em latim) é um termo usado para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas. Isto inclui a ideia de que os seres humanos recaem em duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea; que relações sexuais e maritais são normais somente entre pessoas de sexos diferentes; e que cada sexo tem certos papéis naturais na vida. Assim, sexo físico, identidade de gênero e papel social de gênero deveriam enquadrar qualquer pessoa dentro de normas integralmente masculinas ou femininas, e a heterossexualidade é considerada como sendo a única orientação sexual normal.

e a escola nunca funcionou como lugar de acolhimento para essas pessoas, mas sim como espaço do *bullying*.

É inegável que algumas conquistas sociais foram obtidas pela comunidade LGBTQIAPN+, mas, todas elas foram frutos de momentos em que este público veio de eventos de rebaixamento, subjugamento de sua condição de cidadão e pressão externa (sobretudo de países mais desenvolvidos que o Brasil). Tudo isso fez com que este grupo social se tornasse mais politizado e começasse a lutar pela equiparação de direitos, desde questões de saúde até a sua participação direta na política nacional. É também por conta dessa evidência seletiva da sociedade que detém o poder, que esses grupos passam a querer estar sob a luz dos direitos e deveres sociais, de forma direta.

Por isso, os documentos de educação pensados para formação do estudante brasileiro precisam, necessariamente, passar pelo crivo dos Direitos Humanos para que a formação do estudante seja pautada na igualdade entre todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar e que nenhum grupo social invisibilizado na construção dos saberes, construindo assim aprendizagens significativas e ativas. Escutar pessoas que frequentam a escola torna-se uma necessidade, essas escutas precisam ser frequentes e com todos os indivíduos que compõem esse lugar social.

2.2 O assumir-se LGBTQIAPN+ e as tensões sociais no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI

Neste ponto, preocupo-me com a ideia de que a relação entre os processos de se assumir LGBTQIAPN+ e os estudos de gênero passam a fazer parte do contexto escolar do século XX e XXI das escolas brasileiras. Segundo Keila Deslandes (2017), é necessário identificar pensamentos favoráveis e contrários à igualdade de gênero na escola. Isso se faz necessário, pois a escola enquanto espaço político torna-se o palco de tensões sobre a permanência ou não dos corpos dissidentes. Assim é possível entender porque o termo gênero se tornou na prática ora objeto de proposta ora objeto de crítica com base no contexto político brasileiro atual.

Mais um fator que contribui para o distanciamento da comunidade LGBTQIAPN+ no espaço escolar é a questão de se assumir como parte deste grupo. Essa fase da vida da pessoa homossexual já foi mais polêmica em décadas anteriores. Sobretudo durante os anos da Ditadura Militar (1964-1985), pois muitas pessoas acabavam sendo expulsas de casa por não seguirem um comportamento padrão como aquele que era defendido pelo Estado Instituinte, Religiões Judaico-Cristãs e as famílias mais conservadoras e tradicionais do país, que não viam

a vida do homossexual com bons olhos, justamente por essa influência política e cultural advinda dos grupos que controlavam a nação.

Sobre essa temática, Paulo Roberto Souto Maior Júnior (2017) escreveu o artigo intitulado *O “assumir” na emergência do movimento homossexual brasileiro: os casos do Somos (SP), Grupo Gay da Bahia (BA) e Dialogay (SE)*. O objetivo do trabalho não é fazer uma narrativa do desenvolvimento desses grupos, mas, sim a de analisar historicamente a importância de se assumir homossexual nestas regiões do Brasil e seus diferentes significados. Estudar esse tipo de ideia vai muito além de buscar o significado de termos específicos que ajudam a descrever a referida minoria social, pois a linguagem de minorias sociais descreve comportamentos políticos criando lugares de memória que são capazes de pôr esses indivíduos em evidência, o que faz com que se assumir se torne também um evento político para eles e para a sociedade que compõem.

O conceito de assumir tem relação direta com a ideia de desejo, ou como descreve Michel de Certeau (1987) uma “vontade construtiva”, levando assim os seus adeptos a perceberem que não estão sozinhos, que este lugar social é um espaço de construção de diferentes narrativas históricas. Edward Macrae já escrevia, em 1987, que “o movimento homossexual operaria numa contradição: ao mesmo tempo em que desejava barrar a regulação da sexualidade, abarcava e se afirmava por meio de categorias”, um movimento que visava à inclusão nascia excluindo e demarcando territórios destinados apenas aos homossexuais.

De Macrae apreende-se que há uma homossexualidade e é preciso expô-la. Preciso, pois é através desse processo que se consegue perceber as particularidades desta minoria e os elementos que ora aproximam e ora distanciam as nuances desse grupo social. Esse discurso cresce ao mesmo tempo em que esta discussão começou a se distanciar de temáticas médicas e psicanalíticas, levando em conta que grande parte da comunidade médica já constatava que o comportamento homossexual era algo intrínseco à humanidade desde seus primórdios da evolução humana e, apesar do surto de HIV/AIDS, ocorrido ao longo da década de 1980, já perceberam que estas intercorrências não eram exclusivas das comunidades LGBTQIAPN+.

Como efeito, não havia a possibilidade de negar a existência da comunidade homossexual brasileira, que já era apontada pelas mídias, descrita por estudiosos que procuravam compreender as demandas que estes indivíduos apresentavam em espaços de sociabilidades, para que o público pudesse interagir entre si e entre demais grupos que apoiassem as suas causas. Eram nestes eventos que eles aproveitavam para reivindicar direitos, o que legitimou esses eventos como manifestações políticas pautados nos Direitos Humanos.

O surgimento do grupo SOMOS, de São Paulo, ocorre na mesma época em que também

aconteceu a Semana da Convergência Socialista, evento organizado pela revista *Versus*, entre 24 e 30 de abril de 1978. Na pauta deste evento estavam os seguintes interesses: anistia; liberdades sindicais; imprensa alternativa. A organização do evento boicotou a presença da imprensa homossexual na figura do recém-criado *Lampião da Esquina*. Os jornalistas foram informados da tentativa de exclusão e elaboraram uma moção de protesto lida no momento do debate sobre a imprensa. Essa situação não choca, pois, política e historicamente, narrativas de grupos (sejam de direita ou de esquerda) que excluem minorias sociais que não eram entendidas como parte de seus interesses é algo comum. Levando em conta que a grande maioria desses grupos são regidos por homens, heterossexuais e cisgêneros, a lógica binária sempre foi reforçada por essas lideranças, ainda mais em um país como o nosso de heranças coloniais que se reforçam na esfera política.

Deste evento, um grupo de pessoas se formou para discutir pautas da classe homossexual. Inicialmente, todos homens, mas, aos poucos outras pessoas foram se unindo ao grupo, que chegou ao número de 100 pessoas. Nas primeiras reuniões, buscava-se encontrar uma essência homossexual, mas, havia uma parcela que defendia que o enfoque dessas reuniões deveriam ser nas necessidades políticas da pauta homossexual. Poucos anos depois, em 1980, foi fundado pela Liderança do professor Luiz Mott, o Grupo Gay da Bahia (GGB). O grupo se associou ao *International Lesbian Gay Association* (ILGA) e o seu líder trocava correspondências com o grupo SOMOS e com o jornal *Lampião da Esquina*. Dentre os membros desse grupo, havia professores e jornalistas e alguns deles ligados a grupos políticos de pensamento anarquista.

O primeiro boletim do GGB circulou em 1981 e, segundo Rita Colaço, o material tinha como foco a conscientização dos grupos homossexuais; e pretendia manter contato com outros grupos de atuação internacional com esse mesmo objetivo. Com o fim dos trabalhos do jornal *Lampião da Esquina*, o GGB passa a ocupar esse espaço de conscientização da população homossexual. Nos seus escritos, o grupo passa a desconstruir termos utilizados para depreciação e com isso a própria comunidade de leitura, paulatinamente, começa a utilizá-los para identificar-se, o que obviamente gerou uma mudança de comportamento na comunidade LGBTQIAPN+; e que obviamente chega ao espaço escolar também.

Durante a década de 1980, a conscientização dentre os homossexuais era baixa e as demandas sociais ainda estavam na relação binária “bicha X bofe”, que depreciava um grupo pelo outro. Foi através dessa diáspora do GGB que o *Dialogay* surge em Aracajú, através do contato de Luiz Mott com Wellington Andrade. O material do GGB foi levado para Sergipe, com o intuito de fortalecer e crescer divulgação do grupo, que iniciou com poucos membros e

que foi se desenvolvendo a partir do contato com essa literatura sociopolítica homossexual.

Encontrando forte resistência entre a comunidade protestante do Sergipe, Wellington Andrade consegue apoio de um padre da Igreja Católica e cria o grupo intitulado de Comunidade Católica Homossexual, que teve como ponto principal ensinar que a homossexualidade não era pecado. O principal objetivo do grupo era investir numa militância homossexual, engajamento que exigiu a elaboração de um orgulho de ser gay, indo na contramão da maneira como o desejo era visto na sociedade de modo geral.

Esse tipo de ação afirmativa tinha (e ainda tem) como objetivo construir a identidade homossexual com a cara do Brasil, uma narrativa que chega também para o espaço escolar que é um dos espaços de sociabilidade em que a comunidade LGBTQIAPN+ passa ao longo de sua vida e precisa existir enquanto diversidade social. Esse breve histórico desses grupos evidencia o quanto discussões sobre esta temática, de forma pautada nos Direitos Humanos, é uma carência no Ensino de História do Brasil e o quanto o documento da BNCC limitou o papel dos professores de História e de Ciências Humanas de um modo geral, colocando-o em espaços e discussões específicas e que não são abrangentes para o referido público, o que torna as escolas um ambiente que não será acolhedor e nem democrático.

O grupo “SOMOS” tonou-se um espaço de comunhão da comunidade LGBTQIAPN+; logo depois do I Encontro Homossexual, ocorrido na Faculdade de Medicina da USP em 1981, o grupo era o lugar de expor denúncias de violência, busca por parceiros, construção de amizades, publicação de produções artísticas, um espaço de acolhimento e de segurança construído sob os moldes dos Direitos Humanos e da Democracia. É verdade que a comunidade lésbica se desvinculou dele, mas isso acontece muito mais por necessidades individuais que as mulheres tinham (e tem) do que por disputas políticas, inclusive a sua produção intelectual foi até maior do que a do referido grupo homossexual.

O grupo SOMOS se comunicava diretamente com os outros que viviam nos *guetos sociais* da referida comunidade e não se manifestam publicamente, seja no trabalho, na família, ou em locais de lazer, pela extrema repressão social. O Movimento Homossexual Brasileiro criticava o *gueto* à medida que buscava se libertar da clandestinidade; os que viviam se reprimindo, em virtude de não aceitarem a homossexualidade. Mais que criticar, o grupo SOMOS queria ensinar a essas pessoas LGBTQIAPN+ e as demais como conviverem com os homossexuais. E esse papel da educação é um fator chave para a promoção de vivências que se consolidaram no século XXI.

Eventos públicos como a *Parada do Orgulho LGBT+* tem como objetivo também a conscientização de que a comunidade é diversa e que não para de crescer e que quer e pode

ocupar novos espaços sociais, e para isso uma educação pautada nos Direitos Humanos e na Diversidade é um caminho claro e sensato para a divulgação de ideias que defendam esse tipo de desenvolvimento. No entanto, levar essa pauta para Educação Básica continua sendo uma tarefa hercúlea, no sentido de que a política tradicional, as lideranças conservadoras e a própria BNCC seguem limitando a possibilidade de discutir esses tópicos de forma direta. Para realizá-los, é preciso fazer uma análise paralela aos demais assuntos que os pilares que controlam as forças de produção no espaço escolar não o percebiam de forma explícita e que a comunidade escolar não a entenda como uma ideologia de gênero.

Assumir-se homossexual foi uma ação que mais colaborou para o crescimento do movimento no Brasil, por isso o espaço escolar também deveria ser o lugar em que essa existência não fosse vista como um problema, mas, sim a solução para a falta de debate sobre a diversidade e a equidade de direitos em nosso país. Se a existência de pessoas que tem comportamentos sexuais diferentes continua sendo vista como um problema no espaço escolar, isso demonstra muito mais que esta escola está aquém de ser um lugar que defende a democracia do que o contrário disso. É aqui que o Ensino de História pode atuar de forma direta, na promoção da debates que demonstrem o que são os Direitos Humanos e como eles aproximam muito mais as pessoas independente de suas origens.

Estamos comprometidos com todos os homossexuais: os que se suicidam; os que ligam para o C.V.V. (Centro de Valorização da Vida) em desespero; os que se entregam ao álcool ou às drogas; quando são internados em manicômios; quando são levados a torturas em prisões; quando são rejeitados em escolas, nas famílias, nas religiões e na sociedade que determinam padrões à sexualidade; quando são vítimas de roubos e chantagens; quando são usados para o roubo na TV, no cinema, teatro, no rádio, nos jornais, livros e revistas etc.; quando são apontados nas ruas; quando se faz piadas; quando a Imprensa marrom nos vincula à droga, crime ou “anormalidade”. E aí pinta a solidariedade e não mais aquela sensação de animal raro. [...] (VERSUS, p. 32, abr. 1979)

Levando em conta o momento político em que o grupo SOMOS foi criado, discursos como o acima exposto colocam em evidência o quanto estas ações que emergiram em meio a uma política autoritária, como a da Ditadura Militar, contribuíram para o processo de aceitação desses indivíduos entre eles mesmos e para que hoje a popularização sobre o debate da questão do gênero não seja mais um “elefante branco” entre os estudantes do Ensino Básico (sobretudo do segmento de Ensino Médio) no Brasil. Atualmente, percebe-se uma resistência muito maior entre os professores e gestão escolar sobre esse debate do que entre os estudantes. É visível que eles lidam com a temática com muito menos amarras do que as gerações anteriores, e isso é

uma evidente influência dessa luta por espaços sociais, outrora iniciada por iniciativas como os grupos SOMOS, GGB e *Dialogay*.

Segundo Jeffrey Weeks “os processos de categorização e auto categorização (isto é, o processo de formação da identidade) podem controlar, restringir e inibir, mas simultaneamente oferecem conforto, segurança e confiança” (WEEKLS, 2015, p35.). Assumir-se LGBTQIAPN+ é um desafio pelo sentido da repressão social. Todavia, ao mesmo tempo é uma prática que pode trazer ao indivíduo que o faz como um meio de autoafirmar a sua personalidade, como enxerga o mundo, o que permite ao indivíduo se perceber parte de um grupo. E que lugar, se não a escola, pode ser entendido como um local seguro para estas identidades diversas coexistirem? Afinal de contas, é nela que a construção da identidade dos indivíduos se faz diariamente, através do contato com outros modelos de vida que merecem a mesma qualidade de aprendizado.

Tratando especificamente do GGB, no seu primeiro panfleto o grupo conclamava a população soteropolitana a “sair da gaveta”, para não se ocultarem mais, aos que tivessem medo de seguir a dica, aconselhava-os a dizer aos poucos, evitando represálias em casa, na escola, no trabalho. Apesar de geograficamente distantes, o GGB e o SOMOS tinham objetivos semelhantes: tratar de uma reflexão e da prática de se assumir homossexual de forma pública e de demonstrar que ser LGBTQIAPN+ não era algo que traria demérito para aquele o fizesse.

Esta é uma demanda também contemporânea; e que reflete o papel da escola enquanto lugar democrático, pois se os indivíduos tem medo de se assumir, seja o que for, só demonstra que a sociedade ainda desempenha um olhar impositivo de costumes e, nesse lugar, um Ensino de História que se preocupe em *decolonizar* o olhar social é mais que necessário, não com o objetivo de criar outras imposições, mas, que destaque que outros modelos de vida existem e que se eles estão de acordo com a democracia, os mesmos não podem ser motivos de descrédito ou desmerecimento da sociedade heterossexual e cisgênero.

As associações também se preocupavam em conter as ações de violência contra a comunidade homossexual, com seus textos e leituras de cartas. Era uma demanda frequente dos grupos, algo que sensibilizava os frequentadores de suas reuniões. Conforme a demanda das cartas foi diminuindo, as atuações destes grupos também foram sendo redirecionadas. A escola, através de práticas de leitura das referidas cartas enviadas para estes grupos, pode continuar esse processo de conscientização da comunidade escolar e desenvolver uma infinidade de práticas educacionais que coloquem em evidência não apenas a existência do indivíduo LGBTQIAPN+, mas, que de fato a sua relação com a defesa dos Direitos Humanos não seja apenas uma prática defendida por documentos oficiais.

Um estudante só vai conseguir compreender o que é o respeito, a partir do momento que lhe seja dado condições para refletir o que a falta dele gera, como por exemplo aulas de história que reflitam os efeitos do Terceiro Reich alemão ou o *Apartheid* na África do Sul. Nestes exemplos, sempre ocorre o debate do que a falta dos Direitos Humanos trouxe de consequência ruim para a sociedade. E a leitura dessas cartas que descrevem a realidade do jovem homossexual no Brasil da década de 1980, pode ser também um caminho que crie possibilidades de gerar empatia nos estudantes para que a população LGBTQIAPN+, que existe dentro de suas escolas, não seja vista como inferiorizada.

Os membros de militância desses movimentos sofriam perseguições advindas de grupos majoritariamente moralistas e repressivos que afetam a sua organização e atuação. Isso também ocorre atualmente no espaço escolar, fazendo com que muitos indivíduos acabem não participando da vivência escolar de forma efetiva justamente pelo fato de serem LGBTQIAPN+. Em relação a esta prática, é necessário enfatizar que os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas de Educação Pública sejam construídos pautados na Democracia, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e que representem a sua comunidade escolar sem exclusões ou privilégios. O Ensino de História precisa, necessariamente, ser o lugar que se construa uma reflexão sobre as pluralidades das vivências humanas, deixando evidente que a imposição de modelos sociais não gera uma sociedade democrática, isto faria com que grande parte da LGBTfobia escolar fosse contida.

De acordo com Michel de Certeau em *A Cultura no Plural* (2012), um grupo se fabrica como unidade social quando assume o risco de existir e, assim, pode alcançar uma unidade política. Deste modo, assumir-se LGBTQIAPN+ não deveria ser uma questão de risco ou de permanência dentro do espaço escolar, tendo em vista que ele se fundamenta no princípio da Democracia. Se, segundo Certeau (2012), correr o risco de existir é o que faz com o que os grupos existam, a escola brasileira já lutou contra a existência de indígenas, afrodescendentes, pessoas que não tivessem registro civil ou endereço fixo. O que evidencio é que a educação brasileira é excludente historicamente, mas todos esses grupos, atualmente, são obrigatoriamente lembrados pelos documentos de educação. Continuar tangenciando a existência da população LGBTQIAPN+ no espaço escolar é também reafirmar o classismo dentro das escolas, não por questões de renda, mas pelo fato de não se entender ainda o conceito de diversidade que tanto se propaga em propagandas de cunho político.

Judith Butler, no artigo: “Boa parte da teoria Queer foi dirigida contra o policiamento da identidade”, de 2017, via a importância da identidade homossexual na conquista de direitos humanos e no prazer que ela pode dar às pessoas, mas, ao mesmo tempo, sinalizava que não

podia ser uma regra universal. A história da politização da homossexualidade teve na publicização do desejo um dos seus principais personagens. Assumir-se constituía um projeto político dogmático o suficiente para ignorar se as pessoas que se relacionavam com outras do mesmo sexo sequer conheciam a palavra homossexualidade ou se estavam confortáveis em viver esse rótulo. Indagar o assumir-se é questionar o movimento homossexual, ocasionalmente superestimado e tratado de maneira hegemônica por alguns colegas.

Por meio de publicações impressas, reuniões em sede própria ou não, participação em festas populares, troca de correspondência, leitura de obras focadas na homossexualidade, realização de concursos de poesias, indivíduos foram aprendendo a se fazer sujeitos na publicização da homossexualidade. Assumir-se publicamente homossexual era ser interpelado por aquelas instâncias discursivas que prometiam uma notável modificação subjetiva nos seus interlocutores. A imprensa foi um caminho também que aliado a busca da defesa dos Direitos Humanos para a população LGBTQIAPN+, possibilitou, no Brasil, uma ampliação da discussão sobre as necessidades da referida comunidade e a possibilidade do crescimento da visibilidade dessa população em âmbito nacional.

Nesse sentido, é importante destacar a importância da criação do jornal *Lampião de Esquina* na visibilidade da população homossexual (expressão da época para referenciar a comunidade LGBTQIAPN+) e nas suas necessidades, que sempre eram descritas em suas páginas através das cartas enviadas pelos seus leitores entre os anos de 1978 até 1980. O dito jornal era uma forma de resistência da comunidade homossexual, que se fazia através das palavras e da construção de narrativas a partir do olhar e da memória da referida comunidade.

As raízes da imprensa homossexual brasileira estão no Rio de Janeiro, da década de 1960, que passava por uma expansão geográfica que atraía membros da comunidade homossexual para o referido território. Tecia-se uma nova vida social, que gerou o surgimento do jornal *Snob* e seu trabalho foi de 1960 até 1969, direcionado especificamente para a comunidade homossexual, que crescia por toda a cidade metropolitana carioca. Seu conteúdo, inicialmente, versava sobre homens que se vestiam com roupas femininas (referindo-se a prática do transformismo).

Outra abordagem fortemente discutida era a relação binária “bicha” versus “bofe”, em que se apresentava a problematização e, sobretudo, o rebaixamento da população que se comportava de forma passiva em relação aos homossexuais ativos, em que se percebe uma clara herança das relações heterossexuais que promovem essa relação de força entre dominadores e dominados. Segundo Fry e MacRae (1985), o ativo não era reconhecido como homossexual, por ser o indivíduo que penetra, o que visa especificamente um conceito hierárquico e de

valorização de um dos extremos dessa vivência.

Os espaços de interação social da comunidade homossexual brasileira ocorrem, de modo bastante específico, em guetos urbanos; e no Rio de Janeiro isso não ocorre de modo diferente. Alguns bairros foram mais procurados pelo núcleo homossexual e até hoje são referências para este público como, por exemplo, o bairro do Catete, Copacabana e Ipanema. Após o pioneirismo do *Snob*, outros jornais direcionados ao público homossexual começam a surgir em outras capitais do país. Em Salvador, em 1967, passava a circular *Gay Society e Gay*; em 1970, editavam-se, na mesma cidade, *O Tiraninho e Little Darling*. No Rio, em 1971, *Flor do Mal e Presença* (SOLIVA, 2012).

Os textos desses jornais iam de encontro à maneira como o restante da sociedade lia a referida comunidade, inclusive sobre como a coletividade médica enxergava e escrevia sobre estas pessoas, o que reflete sobre embates sociais que ecoam até os tempos atuais, em relação as vivências LGBTQIAPN+ que não são compreendidas pela comunidade heterossexual, cisgênero e normativa que de modo majoritário rege os meios sociais. Fossem jornais que duraram pouco tempo ou não, esses espaços evidenciaram a invenção das homossexualidades brasileiras por seus próprios sujeitos, pois ao mesmo tempo em que contavam histórias, eram também os indivíduos que as viviam.

No começo da década de 1970, as publicações da comunidade homossexual começam a desaparecer, muito em razão do Ato Institucional nº 5, instituído pelo governo militar em dezembro de 1968 e que proibia manifestações populares que fossem de encontro às normas preestabelecidas pela Ditadura. Em 1973, a revista paulista *SOMOS* entra em contato com uma frente ativista homossexual norte-americana que passa a denunciar os eventos ocorridos não só no Brasil, mas, também em outras ditaduras da América Latina, como forma de evidenciar não só a violência que matava os corpos, mas que não poderia calar as pautas da comunidade.

Um dos jornais que resistiram ao período mais cinza dos Anos de Chumbo foi o *Entender*. O nome do jornal vem do modo como os indivíduos homossexuais se referenciavam naquele período que, segundo a antropóloga Carmen Dora Guimarães (2004), a expressão teria surgido entre a população vinda para o Rio de Janeiro de Belo Horizonte e que se referiam a si mesmos pelo termo “entendido”. Em sua primeira edição, o jornal já enfatiza discussões visivelmente influenciadas pelo pensamento machista da década, que identificava a mãe como a pessoa responsável pelo filho “tornar-se homossexual”. A ideia é que este rapaz cresceu em torno da figura feminina e que por esta razão não teria comportamento suficientemente masculino para agir em sua vida adulta como homem.

Ideias como estas também chegaram ao século XXI e ainda permeiam o espaço escolar,

sendo utilizadas como forma de *bullying* que afastam homens LGBTQ+ de uma efetiva participação neste espaço social. Tendo essa prática como algo que reforça a visão binária de mundo, a comunidade LGBTQIAPN+ acaba sendo afastada do seu direito democrático de existir dentro da escola, o que acaba levando muitos à desistência da Educação Básica ou estimulando em outros comportamentos violentos, que muitas das vezes aparecem como forma de autodefesa da prática do *bullying* escolar.

O Ensino de História baseado nos Direitos Humanos funciona como caminho para conter a prática da LGBTfobia, a visão binária de mundo e reforça os direitos equiparados de todos os membros da comunidade, observando que a diversidade é o elo central que mais caracteriza a população brasileira e por isso estas diferenças devem ser utilizadas como forma de promover encontros democráticos da sociedade; e não o oposto. É possível contextualizar esta prática em diversos temas do Ensino de História e ainda assim trabalhar as Competências e Habilidades exigidas pela BNCC sem com isso privilegiar camadas sociais específicas, criando com isso mecanismos de inclusão da diversidade no espaço escolar e coibindo ações antidemocráticas no espaço escolar.

Em 1975, o IBOPE e a revista *Manchete* divulgaram os resultados de uma pesquisa com os pais daquela década sobre o que os mesmos fariam se soubessem que seus filhos fossem homossexuais. Nos resultados, descreve-se que

[...] 94% dos entrevistados que têm filhos(as) com mais de 15 anos procurariam conversar com eles(as), caso suspeitassem um dia que são homossexuais; 88% dos pais procurariam levar os filhos a abandonarem o homossexualismo, se descobrissem que eles o estivessem praticando, contra 11% que não tomariam aquela atitude; 85% dos pais levariam o filho ao médico [...], 28% aceitariam uma pessoa homossexual integralmente como ela fosse, 26% a aceitariam como amiga mas não a receberiam em casa, 20% procurariam afastar-se dela e 14% não conseguiriam ficar à vontade diante dela mesmo que se esforçassem para isso, 55% não empregariam homossexuais em seus empregos (MANCHETE, 1975, não paginado).

A revista segue escrevendo mais seis páginas, tentando buscar causas biológicas que ocasionariam o comportamento homossexual (tendência muito comum para aquela década, sendo até mesmo feita pelos médicos do período, tendo em vista que o termo “homossexualismo”, anteriormente citado, era para uma designação entendido como uma doença comportamental para comunidade médica até aquele momento). Assim como não ofertar empregos a homossexuais era um número expressivo de respostas para o ano de 1975, escolas que apresentam profissionais que não sabem como lidar com alunos LGBTQIAPN+

são um grande problema no século XXI.

Quando essa pessoa é transexual, esse problema é amplificado até mais, pois ainda movidos pela visão binária de mundo, alguns profissionais impõem relações de força sobre esses indivíduos que acabam não se sentindo bem recebidos e quistos no espaço escolar, gerando assim a evasão e o abandono dos estudos de grande parte desta comunidade, que acaba não se qualificando para sua inserção no mercado de trabalho e levando-os ao cenário periférico.

Veículos de imprensa passavam a abordar questões relativas aos homossexuais. Parte dessa imprensa era ligada aos grupos de esquerda, cujo objetivo era colocar em debate assuntos referentes às greves de trabalhadores, à situação social das mulheres e dos negros. Foi o caso do jornal popular *Última Hora* que, em 1976, passou a levar ao público a Coluna do Meio, escrita pelo jornalista Celso Cury, direcionada ao público homossexual, e que trazia informações de festas voltadas ao público homossexual, bem como notícias do movimento gay norte-americano. Segundo Jorge Caê Rodrigues, em “Impressões de Identidade”, de (2010), o colunista foi processado em 1979 por ferir a moral e os bons costumes e sua coluna foi retirada do jornal naquele mesmo ano.

A emergência do *Lampião da Esquina* começou a ser pensado em 1977, com uma reunião de intelectuais e homossexuais da época que pudessem, segundo Trevisan (2018) “editar um periódico mensal destinado ao público brasileiro que discutisse homossexualidade e abordasse outros temas”. O lançamento do jornal envolveu grande parte da intelectualidade homossexual brasileira, que nem sempre partia de grupos da elite social, mas que viveu um período da popularização do cinema, da literatura e da música que destacava a cultura brasileira em sua fase antropofágica e, sobretudo, a influência do pensamento norte-americano na defesa da comunidade homossexual que já vinha se desenvolvendo desde as marchas de *Stone Wall* de 1969.

Aqui é importante frisar que este movimento norte-americano, foi encabeçado por muitas Travestis e Transexuais porto-riquenhos que frequentavam o referido espaço e a ênfase deste argumento é interessante no sentido de que apesar da defesa do movimento homossexual ser claramente advindo da luta de outras minorias sociais (feministas e população afrodescendente), as lutas e as marchas tiveram como lideranças muitas pessoas de origens latinas, o que pouco se enfatiza e destaca. Do ponto de vista da decolonialidade, este apagamento da população latino-americana é justificado pelo fato de que a origem do pensamento político, desta ação, só se popularizou depois que o mesmo se “americanizou e embranqueceu”, o que ressalta o quanto o a inserção desta população na discussão democrática

foi lenta.

O *Lampião de Esquina* era escandaloso, segundo Trevisan (2018), porque seja o pensamento de direita ou o de esquerda, pensar “bichas” argumentando notícias sobre a defesa de direitos da população homossexual era algo que afrontava as estruturas tradicionais de ambos os lados da polarização política do país para a década de 1970. A direita apoiava-se na ditadura, a esquerda considerava as ações desse jornal como um ataque direto ao pensamento dos grupos que lideravam resistência à política do período; pois, segundo eles, essas novas ideias diluiriam o pensamento e divergiriam os núcleos sociais que apoiassem as ações que objetivavam. Em resumo: independente do lado político que o analisasse, o jornal *Lampião de Esquina* seria visto como um problema e a voz desses intelectuais homossexuais precisaria ser ou detida ou controlada (tudo depende de quem a analisa). Seja como fosse, o jornal chegou a ter a venda de 25 mil cópias em 1978, o que para aquela época era uma numerosa tiragem de exemplares.

O jornal tinha sessões em que se dialogava com a sua população, em que o público mandava cartas e que suas dúvidas, artes, textos eram publicados. Aqui existe uma aproximação com o produto deste trabalho, pois os *podcasts* que trabalhavam com conteúdo específicos da comunidade LGBTQIAPN+, no Brasil, sem sua maioria, tem esse cuidado de procurar ter um contato com seu público. Muito mais do que uma perspectiva capitalista para reter o referido público, essa forma de diálogo com o ouvinte do conteúdo funciona como ambiente para dividir ideias comuns, expor e solucionar dúvidas através da mediação dos *hosts* e de seus convidados e, com isso, criando uma cultura de democratização dos espaços *online* para a referida população e, no caso do público-alvo deste trabalho que são os professores da educação básica, auxiliar na reflexão e no fomento de ações direcionadas a inclusão da população LGBTQIAPN+ através de Debates sobre os Direitos Humanos e a sua relação com o pensamento histórico.

Segundo Paulo Roberto Souto Maior Júnior (2019), o jornal *Lampião de Esquina* tratou das homossexualidades em geral, pois um de seus objetivos era criar outros significados a partir da autoafirmação, mas soube, igualmente, mencionar o movimento feminista e o movimento negro sem deixar de lado os defensores do meio ambiente e a questão indígena. (Junior, 2019, p.196). O jornal, assim como os *podcasts* atualmente, constituiu-se como um ambiente seguro para que a população que se configurava como diversidade brasileira, que chegou aos anos 1980.

Historicamente, a sociedade heteronormativa dita um olhar de poder sob a população LGBTQIAPN+ de rebaixamento e durante a Ditadura Militar Brasileira isso foi ainda mais reforçado, pois os militares avigoraram a prática de repressão às sexualidades dissidentes, ou seja: a toda prática que fosse diferente daquela tradicional defendida e imposta pelas classes

dominantes. A partir do Ato Institucional nº 5 que proibiu entre outras coisas a liberdade de expressão da sociedade civil, verificou-se que o número de prisões de travestis e transexuais aumentou vertiginosamente na capital soteropolitana e estes casos eram relatados em jornais de circulação popular na cidade. Antes dos governos ditatoriais, este número de casos era incipiente, mas a partir do momento em que essa perseguição foi aparelhada pelo Estado Militar, os casos passaram a crescer mais e mais.

Essa repressão tinha também o objetivo de combater o crescimento de ideias comunistas entre a sociedade civil, pois é sabido que eram nos *guetos sociais* em que se encontravam as fanchonas, bichas e bofes, a prostituição e, não obstante, os grupos subversivos, que se reuniam em bares e boates não frequentados pelos apoiadores do governo militar para debater ideias baseadas no pensamento advindo da literatura e política comunista. Combater o “inimigo de frente” passa a ser um ofício comandado pelas Delegacias de Jogos e Costumes. O número de travestis e transexuais chama atenção, não só pelo fato de crescer, mas pelo direcionamento do recorte de gênero: a população de corpos dissidentes, ou “não-humanos” se levamos em conta a análise de Vergueiro (2016). Mas é preciso entendermos, inicialmente, como Foucault (1988) interpretou, para a sociedade do século XVIII a questão da sexualidade. Naquele momento, segundo o autor, a “sexualidade é um dispositivo histórico de saber-poder” e este dispositivo foi desenvolvido para reforçar a família burguesa como modelo de conduta.

Aqui, Foucault (1988) destaca um conceito muito importante e que reforça as ações das Delegacias de Jogos e Costumes no Brasil do século XX: a “biopolítica”. Um discurso médico passa a caracterizar qualquer comportamento sexual que não fosse aquele cis heteronormativo, algo patológico e que precisaria ser estudado, tratado e, em muitos dos casos, retirar o indivíduo que o praticava da circulação e da convivência social, pensamento que reforçou os discursos separatistas de gênero. Sendo assim, o comportamento heterossexual passou a ser estabelecido como uma ordem social, política e cultural, sendo utilizado por sociedade ocidentais que por ele passam a se guiar e fundamentar. As relações binárias de sexualidade e poder passam a reforçar a ideia de que corpos coerentes são os heterossexuais e que os corpos dissidentes são os LGBTQIAPN+, trazendo esta análise para a sigla do século XXI que está além do grupo homossexual.

Judith Butler (2001) refere-se também ao desenvolvimento de um regime heteronormativo que impõe uma matriz de inteligibilidade cultural ao estabelecer uma norma social ideal em termos de gênero, sexo e desejo no qual reconheceu-se que, tratando-se da cultura da população ocidental, os corpos coerentes eram aqueles heteronormativos. No argumento apresentado por Butler, observa-se uma clara imposição de poder do pensamento

heteronormativo que reforça as relações binárias entre os chamados corpos coerentes X os corpos dissidentes. A consequência disso é a criação de uma matriz de inteligibilidade heteronormativa, que reforça que o modelo de relações humanas afetivas aceitáveis é a que impera por este pensamento.

Viviane Vergueiro (2016) desenvolve, a partir do pensamento *butleriano*, o conceito de cisheteronormatividade, uma definição obrigatória das identidades de gênero que surge da racionalidade eurocêntrica presente na sabedoria médica da empresa colonialista. Essa imposição de ideal do comportamento colonial produziu um efeito de naturalização da “inteligibilidade cisheteronormativa que pressupõe a inteligibilidade heterossexual como decorrência” (Vergueiro, 2016, p. 57). Ao dar significado para os corpos, gêneros e desejos a cisheteronormatividade atua impondo processos de heteronormatização, criando a identificação de corpos que passaram a ser lidos pela sociedade como anormais e não reconhecidos como humanos. Com a criação da cisheteronormatividade, é possível compreender que o processo histórico da aplicação desse pensamento opera desigualdades, vulnerabilidade que tornam a vida das populações não cisheteronormativas marginalizadas, lidas como vidas não vivíveis, sujeitas à morte.

Em nosso país esse pensamento cisheteronormativo existe a muito tempo, mas se impõe na instituição da República. O discurso médico criou a ideia de que esses comportamentos eram doenças e que os corpos ligados a estas patologias deveriam estar reclusos ou colocados em última instância no que se refere a igualdade de direitos, justamente pelo fato de não se enquadrarem no comportamento padrão pré-estabelecido ao longo do tempo. O Código penal de 1889 versa sobre os corpos dissidentes e em seu artigo 266 diz que “considera atentado ao pudor quando homens adultos forem flagrados praticando sexo” e no artigo 282 “considera também como pudor a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo ainda que adultas”. Por fim e não menos importante, o artigo 379 perseguia o “travestismo” e o artigo 399 “tornava a expressão da homossexualidade em via pública equivalente ao crime de vadiagem”.

Para Kleber José Fonseca Simões, no artigo: “Bonecas: faxina depois do desfile”, de 2019, também aponta que na Primeira República foi criado para o país os mecanismos de vigilância e policiamento dos corpos e conduta da população, criando para tal preocupação a Delegacia de Costumes que se transformou depois na Delegacia de Jogos e Costumes no período da Ditadura Militar de 1964 – 1985. Essas delegacias representaram o controle da moralidade e do decoro público, que teve como papel inicial o controle e a regulação da prostituição das cidades, mas que também assumiram a função de controlar a prática dos jogos de azar e a realização das diversões públicas através da prática de censura.

Em detrimento a isto, como a população LGBTQIAPN+ era encontrada em bares, boates e em ambientes dissidentes e não tradicionais da sociedade soteropolitana, ocorreu a associação entre a referida comunidade e a desordem, banditismo, falta de pudor, anarquia e, não obstante, uma relação direta com o pensamento comunista. Isso se propaga até a atualidade, o que faz com o que a população homossexual seja ainda vista como um grupo rebaixado dentro dos espaços escolares por exemplo, afastando essa população de vivências educacionais que os proporcionem um desenvolvimento humanístico e democrático. Mas essa narrativa das Delegacias de Jogos e Costumes também criou a visão da referida população como criminosa, o que reforça a ideia da biopolítica de Foucault (1988).

A questão da limpeza das Delegacias é algo que chama muito atenção na manchete da matéria. Submeter mulheres transexuais e travestis a esse tipo de serviço era um modo que esses grupos faziam para rebaixá-las e que ressaltavam ainda mais as relações binárias de poder, pois se a prática de limpar os lugares era um serviço essencialmente feminino para aquela época e aquelas pessoas queriam ser vistas e identificadas como tal, eram obrigadas a realizar as tarefas “destinadas” às mulheres. A medida era entendida como uma prática corretiva pelas Delegacias de Jogos e Costumes, o que é interpretado segundo Foucault (1988) como uma ação técnico-disciplinar, o que reitera a função da prisão na disciplinarização dos corpos dissidentes. Nas escolas, essa disciplinarização ocorre no objetivo sobretudo de calar a população LGBTQIAPN+, o que acaba gerando o afastamento dessa população do espaço escolar. Medidas pedagógicas para manter a ordem no espaço escolar são necessárias, mas quando o abuso de autoridade passa a ser a prática recorrente para silenciar a população que não é cisheteronormativa, a educação deixa de ser democrática e passa a ser seletiva.

As Delegacias de Jogos e Costumes tinham, entre outras atribuições, o objetivo de conter a prática da prostituição (de modo geral) mas também somou para si a defesa da moral e dos bons costumes, tirando de circulação social pessoas que apresentassem comportamento dissidente. Tendo isso como referência, é óbvio que a população transexual e travesti foi a mais perseguida pelo órgão, pois além de comportamento que não era aceito, eram pessoas que se (trans)vestiam com roupas que eram entendidas de um outro gênero que não o seu na visão dos delegados e policiais de modo geral, o que gerou muitas prisões arbitrárias dessas pessoas. Já no espaço escolar, o vestuário é um tema recorrente também em decorrência da adaptação de uniformes, mas o uso de banheiros talvez seja o mais hercúleo de todos os temas enfrentados pela população transexual e travesti no espaço escolar. Isso se dificulta pelo fato das leis de educação não versarem sobre diversidade dos espaços escolares para a referida população, o que acaba sendo feito (quando é feito) pelos gestores locais que quando se sensibilizam pelas

necessidades deste público acabam tomando medidas para as auxiliarem, mas nem sempre são decisões que geram a inclusão.

Seja na cidade de Salvador da Ditadura Militar, seja na comunidade escolar do século XXI, esses corpos são colocados em evidência de forma a rebaixá-los e expô-los na sua existência, o que gera uma imposição cisgênera de ideias no sentido de enquadrar as vivências dissidentes sob o olhar de um grupo que detém o poder e que não permite comportamentos além daqueles que os mesmos demonstram publicamente. Para Butler (2018), determinar quais corpos podem aparecer em público gera uma operação definidora de uma cultura de gênero ou de marcadores sociais. Fosse retirando as transexuais e travestis das ruas, seja as restringindo a circular em locais específicos do espaço escolar, essa prática destaca que os corpos dissidentes são afastados da democracia, justamente pelo fato de não seguirem um padrão cisheteronormativo o que é visivelmente uma operação que fere os Direitos Humanos e reitera a lógica do binarismo.

As proibições criadas pela Delegacia de Jogos e Costumes no contexto do Ato Institucional número 5 da Constituição Militar de 1968, trouxeram para o século XXI o silenciamento social da população dissidente, sobretudo aquela que assume corpos dissidentes. No Brasil, apenas cinco hospitais fazem a cirurgia de readequação sexual, o que torna o seu acesso difícil e o acompanhamento médico torna-se algo muito oneroso e até mesmo inacessível. Neste ponto, é importante destacar que grande parte da conscientização sobre a saúde é um papel desempenhado pela comunidade escolar, mas isso gera um choque social muito grande em se tratando da saúde da população transexual e travesti. A consequência principal é o silenciamento dessa população, que não encontra na escola (na maior parte dos casos) um local seguro para discutir e refletir as suas necessidades enquanto pessoa que também soma a sociedade de um modo geral, o que é claramente uma herança desta biopolítica que ocasiona uma “morte pública” da população LGBTQIAPN+: quando mais o corpo se afasta da cisheteronormatização, mais silenciado ele pode ser.

A passagem para a Nova República (1985 até a atualidade) trouxe de volta a defesa da democracia, mas, também a estereotipagem da comunidade LGBTQIAPN+ como uma comunidade ligada à prostituição, à proliferação de doenças infectocontagiosas e à criminalidade. Essas ideias foram herdadas dos anos de Ditadura Militar que, além de uma visão impositora ainda se declara favorável a práticas de rebaixamento social a referida população para com isso silenciá-la ainda mais. A biopolítica atravessa a sociedade, buscando cada vez mais modelar a vida em sociedade e interferindo na existência de pessoas que não apresentam vivências cisheteronormativas.

2.3: A comunidade LGBTQIAPN+, a escola do século XXI no Brasil e a legislação sobre diversidade.

No Brasil, a perspectiva do gênero aparece no quadro de documentos federais que fundamentam as principais políticas educacionais do Brasil: A Constituição Federal de 1988, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Atualmente utilizamos um documento em educação que se chama Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ele foi escrito e implantado, paulatinamente, mas, assim como os demais documentos em educação do Brasil, está pautado também nos direitos humanos. Foi constituída como lei em 2017, mas já vinha sendo discutida desde o ano de 2010, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), referentes a inclusão estudantil, pluralidade e diversidade cultural escolar.²⁹

Recentemente, no mês de março de 2023, foi aberta uma escuta pelo Ministério da Educação da atual gestão do Governo Federal, para ouvir professores e estudantes sobre a aplicabilidade do Novo Ensino Médio. O objetivo desta escuta é, de mais uma vez, tentar balizar os problemas enfrentados para a aplicação da Base e seus novos currículos para os estudantes do Ensino Médio, que passa a ter uma organização por Áreas de Conhecimento.



Figura 1: Divisão por Áreas de Conhecimento e Itinerários Formativos par o Novo Ensino Médio. BNCC, 2017, p. 469

²⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

Em relação especificamente às Ciências Humanas, é visível que houve um enxugamento do currículo – sobretudo em temas considerados mais sensíveis ou de bases teóricas que questionem a política neoliberal que pensou e escreveu a referida Base. Mas o que tem se tornado um grande problema para a aplicação do Novo Ensino Médio, sem dúvidas são os projetos que foram sugeridos pelo MEC e Secretarias de Educação.

A ausência de material, de pessoal treinado e efetivo nas escolas para a realização de oficinas específicas que trabalhem a relação entre o Ensino de História, os Direitos Humanos e as relações de Gênero, a busca por parceiros que atuem como “amigos da escola” no que se refere à produção e prática de alguns projetos, inviabilizam que estes projetos ocorram como são planejados em muitos lugares do país, justamente pelo fato da pluralidade do território nacional que não permite pensar ideias de uma única forma para todos os espaços nacionais.

Sendo assim, as unidades federativas possuem autonomia para adaptar a Base às suas realidades. Cada Estado, portanto, deve seguir os objetivos centrais da Base, porém adaptando-as para os seus contextos locais, o que é chamado de “itinerâncias”. Estas itinerâncias permitem com que os professores consigam adaptar os projetos que chegam em suas escolas para a realidade que a comunidade escolar apresenta.

Aqui surgem outros objetivos: alinhar professores que, em muitos casos, não são profissionais exclusivos da instituição, nem trabalham com as mesmas turmas e horários, o que faz com que o planejamento e execução das aulas se tornem ainda mais complexos. Além disto, com a ampliação da carga horária, a necessidade de mais professores preparados para trabalhar com esta linguagem apresentada pela Base.

Desde que o a resolução foi aprovada como lei, os municípios do Brasil tiveram que organizar os seus currículos educacionais a partir deste documento. Repensar o currículo educacional não é uma novidade no Brasil, mas sempre que isso ocorre, observam-se algumas influências vindas de fora do país para as novas leis que foram incorporadas – o que não é um problema, desde que estas influências sejam adaptadas às realidades do nosso país.

Esta Base Nacional está embasada em aprendizagens consideradas essenciais (também chamado de conteúdos mínimos), que todos os estudantes dos mais de cinco mil municípios do território nacional precisam ter consolidadas em seu itinerário estudantil, ao longo dos anos de educação básica para que consigam ser efetivamente um cidadão que tem comprometimento com os direitos e deveres do país e conhecimentos necessários para ser incorporado tanto ao ensino superior quanto ao mercado de trabalho.

Estabelecendo diálogo com os Direitos Humanos, assim redigiu-se no documento: “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o

fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BNCC, 2017, p.8). Observa-se, portanto, que a Base foi pensada em consonância e alinhamento com as demais instâncias legais de poder.

Já em relação a “superar a fragmentação das políticas educacionais” a meta é algo pensado para uma política democrática e com a efetiva escuta da população escolar – coisa que não vinha sendo feita de modo ativo pela última gestão federal do país entre os anos de 2019 e 2022. O Sucateamento do Ministério da Educação (MEC) foi constante e a cada ano que se passou neste governo, a desimportância dada a pasta foi cada vez mais clara.

Isso demonstra claramente o desinteresse e desconhecimento pelo documento colocado em prática de modo obrigatório ao longo especificamente desta gestão federal, pois o mesmo tem comunhão direta com o artigo 210 da Constituição Federal, que diz:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p.86).

Se existem conteúdos mínimos, significa dizer que os estudantes não devem sair da Educação Básica sem ter tido contato com eles, refletido, debatido, praticado e sido avaliados em relação a estes. Dentre esses conteúdos, não passam despercebidos os temas relacionados às questões que tangem a Cidadania e os Direitos Humanos, que perpassam todos os anos da Educação Básica desde a reflexão até a prática. Se o espaço escolar para algumas minorias sociais seguem sendo palco de lutas sociais e de práticas antidemocráticas, significa dizer que já no começo sobre a reflexão desta Base Nacional existe um grande ato falho.

As pluralidades culturais do Brasil precisam ser ressaltadas pela BNCC, já que a mesma trata de temas como a igualdade educacional respeito as singularidades dos estudantes e tem como objetivo reverter a marginalização social através da educação por competências e habilidades. Segundo os redatores da Base, o planejamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, devem ser feitos para promover a superação das desigualdades sociais do país, através da educação.

Aqui o documento cita os grupos historicamente marginalizados do país, que segundo ele são:

os povos indígenas, originários e as populações das comunidades

remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade em idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146/2015) (BNCC, 2017, p. 16).

Aqui, surge um problema: se tratando, exclusivamente de povos originários, sabemos que existem vinte e seis destes grupos no nosso país – segundo os dados do próprio Exame Nacional do Ensino Médio, aplicando em 2022. De todos estes grupos, existem aqueles que vivem em regiões extremamente isoladas e de difícil acesso, os que estão em condições abaixo da linha da pobreza e em condições sub-humanas (como os povos *Yanomamis* em janeiro de 2023).

Em relação às pessoas com algum tipo de deficiência física, intelectual ou Transtornos Globais de Comportamento, o debate sobre a temática vem de muito antes da tessitura da Base Nacional, porém a realidade de grande parte das escolas públicas do país ainda está aquém de incluir esta comunidade de modo efetivo na comunidade escolar.

As dificuldades vão além dos desafios físicos do espaço escolar, pois a formação de profissionais que acompanhem os estudantes com necessidades especiais é um tema bastante presente nas escolas. Muitos professores têm formação em Educação Inclusiva, mas, na prática, salas de aula muito cheias e o tempo das aulas dificultam a qualidade do atendimento especializado deste profissional. Estes exemplos demonstram um posicionamento que a Base faz de tentar tratar de forma comum as disparidades sociais que circundam a nação brasileira.

Porém um silêncio específico desde documento é de profundo interesse aqui: em que local a discussão sobre a diversidade e, especificamente, a equidade de direitos para a população LGBTQIAPN+ está pensada dentro da Base? A resposta para essa questão não é simples, porém é bastante óbvia: a inclusão desta e de todas as minorias sociais no espaço escolar ocorre através de um ensino pautado nos Direitos Humanos.

Sobre a questão dos Direitos Humanos, a LDB apresenta também:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2017, p. 20).

Como se verifica pelo parágrafo acima, os temas dos Direitos Humanos devem ser

incluídos no Ensino de História através de temáticas transversais. Segundo Venera e Silva (2020) estudos sobre Direitos Humanos “partem da hipótese de uma sensibilidade ao tema que relaciona os estudantes com temas que os mesmos têm vivências”.

O que aconteceu na vida do estudante o influencia e leva esse debate para o espaço escolar para que lá o mesmo seja discutido, refletido e analisado de modo crítico, relacionando as vivências destes estudantes com agendas críticas, relacionando as vivências destes estudantes com as temáticas que são trabalhadas em sala de aula através das competências e habilidades das Ciências Humanas, sobretudo através das reflexões Históricas. Vejamos, por exemplo, o que diz nas primeiras linhas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS) para o Novo Ensino Médio:

no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade (BRASIL, 2017, p. 561).

Ao chamar a atenção para os diálogos com cidadãos de culturas distintas propostos pelo documento, o termo utilizado pelo redator não é seletivo, pelo contrário, ele se relaciona justamente com as falas dos três documentos que foram analisados até aqui: com todos os indivíduos que, no caso, compõem o ambiente escolar.

A ênfase na questão do uso do pronome indefinido vem mais uma vez como a evidência de um fato que não é novidade para a educação básica brasileira: o espaço escolar é sim racista, machista, misógino, capacitista e LGBTfóbico. Essas questões se mantêm não só na estrutura física do espaço escolar, mas, sobretudo na forma como se organizam as estruturas de poder desse ambiente.

Nas décadas que se seguiram a tessitura do documento da ONU, muitos movimentos em favor dos Direitos Humanos foram surgindo. É importante frisar que ainda existiam grupos que não viam com bons olhos a ideia de igualdade de Direitos, pois na visão destes indivíduos a sua equiparação horizontaliza demais as relações entre as pessoas, tirando da frente de poder os homens, brancos, heterossexuais, europeus-ocidentais ou norte-americanos dos centros de força.

É nesse intuito que repensar o papel da convivência entre os indivíduos e suas diferenças se torna uma necessidade. Chegamos ao século XXI ainda com raízes bastante solidificadas em relações sociais que se afastam da igualdade de direitos, e não há espaço mais formidável para

pensá-los, analisá-los em teoria e prática do que o espaço escolar. Seja onde for, os anos iniciais da vida humana são cumpridos nela, que deveria vivenciar as lições de democracia todos os dias.

No Brasil, os caminhos dos estudos pautados na relação entre o Ensino de História e dos Direitos Humanos revelam potencialidades para a pesquisa do historiador. Levando em conta a pluralidade da população brasileira, o espaço escolar será um dos espaços de disputa desses grupos sociais. Levar a temática dos Direitos Humanos, neste sentido, permite que o estudante reflita sobre a pluralidade cultural do país e que o melhor caminho para conseguir equilibrar as relações desses grupos é através dessa estratégia.

De acordo com Flávia Piovesan, em “*Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*”, de 2004, a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa um referencial para se pensar na influência deles na sociedade contemporânea. A partir desse tratado, outros muitos foram feitos – incluindo as constituições dos países democráticos – com base na universalidade³⁰ e na indivisibilidade.³¹ Em resumo, os documentos oficiais que regem a administração do Brasil estão em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos e isso precisa ficar claro no espaço escolar, que também não deve ser palco de privilégios para nenhum grupo que o compõe.

Segundo Fabrícia Vieira de Araújo (2020), em seu artigo *Direitos humanos e conteúdo de História: relações possíveis a partir das perspectivas de professores*, em nosso país é possível perceber que nas últimas décadas a luta pela inclusão de grupos sociais historicamente excluídos dos chamados Direitos Humanos, um movimento pautado na ideia do multiculturalismo.³²

O que dificulta a implementação desse tipo de trabalho no espaço escolar é que o nosso país ainda é marcado por grupos autoritários e conservadores que defendem seus interesses em detrimento dessas minorias sociais. O que se observa também é que esses grupos resolveram não mais se calar e, nas últimas décadas, eles têm organizado manifestações, seminários, grupos de debate para evidenciar a suas lutas e buscas pela equiparação de direitos.

Um dos espaços que democratizou a ampliação dessa luta é a própria *internet* e as redes sociais. Sendo o Brasil um país de dimensões continentais, a *internet* conseguiu aproximar essas

³⁰ Por universalidade a Declaração entende a condição da pessoa como única para a titularidade de direitos, ou seja: ela tem direitos porque ela existe como pessoa.

³¹ A indivisibilidade é a garantia dos direitos civis e políticos como condição para a observância dos direitos sociais, econômicos, culturais.

³² O termo já foi apresentado aqui através de seu sinônimo “pluriculturalismo”, que é a ideia de que a nação brasileira é constituída por vários tipos de etnias e culturas, que se miscigenaram e essa miscelânea é uma das principais características da composição da cultura nacional.

minorias sociais e viabilizar debates sobre interesses comuns entre esses indivíduos. É claro, não há como afirmar que a *internet* e as redes sociais chegam para todos os cidadãos, mas, aqueles que a usam como plataforma de viabilidade de direitos, buscam inclusive levar à luz do debate a presença da rede do “Oiapoque ao Chuí”, como modo de democratizar a plenitude dos direitos do homem.

Isso tudo chega ao espaço escolar, torna-se tema de discussões entre os membros desta comunidade e as consequências disto são choques culturais, geracionais e o reforço das relações verticalizadas entre os indivíduos que tem o poder e aqueles que devem o obedecer. É comum ouvir discursos sobre escolas em que a prática da democracia não ocorre, ou que o Projeto Político Pedagógico diz uma coisa e na prática ocorre outro tipo de relação entre os membros daquele local.

É aqui que o debate sobre os Direitos Humanos pode ser fortalecido pela Educação, pois ele está diretamente relacionado ao currículo da Base Nacional Comum Curricular. É importante enfatizar que, apesar da prática da Base não estar sendo efetiva em todas as partes do país devido as suas constantes modificações para uma possível melhoria de seu entendimento e aplicabilidade, os documentos foram construídos (e serão reconstruídos) através de relações democráticas de poder que tratam todos os indivíduos de forma igualitária.

Sendo a fase em que a BNCC tem sido mais questionada, no Ensino Médio os Direitos Humanos vem como princípios norteadores no que se refere a pressupostos e fundamentos do processo de ensino e aprendizagem para os estudantes desta fase do aprendizado, pois em todas as áreas o documento é enfático no que se refere que o princípio da educação deve ser democrático a todos, e isso se intensifica na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois é aqui que o debate acontece de forma direta, apresentando como esses princípios norteadores dos Direitos Humanos se formaram e foram gerando transformações através inclusive de processos revolucionários.

É claro que a Base está muito aquém tanto da necessidade dos estudantes quanto da possibilidade dos docentes de pô-la em prática de modo que seu texto seja seguido conforme se descreve. Na realidade, o que ocorre é que os estudantes chegam ao Ensino Médio não apenas com lacunas de aprendizado, como também em sua formação de cidadania, pois muitos deles não sabem conceituar temas básicos para o entendimento dos Direitos Humanos, como por exemplo conceitos de Cidadania, Gênero, Liberdade, Poder, Cultura, entre outros.

Por isso, o Brasil em seu Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) propõe que “nos livros didáticos estejam incluídos discussões e unidades de aprendizado que incluam a reflexão e o debate sobre as temáticas dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2007, p.29).

Na prática, os abismos sociais são abissais, com a conservação de uma cultura escolar da manutenção de privilégios o que só torna mais necessários trabalhos que procurem quebrar com essa ideia conservadora de educação. Para Julia Torcello (2019) no artigo *O ensino de História e Direitos Humanos em um mundo global: representações sociais do professorado*, para defender uma educação baseada na cidadania, é preciso que a sociedade comece a “pensar una educación para la ciudadanía en estos términos supone acordar y adherir a dos de las definiciones de ciudadanía global que se proponen en la actualidad: como el sentido de pertenencia a la humanidad y la defensa de la paz y los derechos humanos en todo el planeta (TORCELLO, 2019, p. 148).

O sentimento de pertencimento é o que traz para a comunidade escolar o desejo de permanecer naquele lugar, de desenvolver-se, de refletir e analisar os Direitos Humanos como um complemento de seu papel como cidadão na sociedade. Deste modo, a comunidade LGBTQIAPN+ precisa ter a certeza de que esta inclusão não será feita apenas no documento, que as práticas escolares que devem estar de acordo com a legislação são também empáticas às suas pautas e não apenas cumpre uma obrigação política de receber esses indivíduos em seus espaços.

O sentimento de pertencimento tem ligação direta com a empatia, isso cria espaços que refletem a existência da diversidade humana em sua amplitude, não limita o conhecimento e nem as pessoas que coexistem nos espaços de saber. Neste caminho, um Ensino de História que promova reflexões a partir dos caminhos dos Direitos Humanos propiciará uma democracia do conhecimento, fazendo de suas práticas lugares seguros para toda a comunidade escolar que a vivência e que além de conhecimentos técnicos, somará também práticas sociais, civis e democráticas para a vida.

2.4 As fontes orais e a memória na construção dos direitos das pessoas LGBTQIAPN+

Sendo uma das ferramentas mais antigas de trabalho do historiador, a oralidade apresenta-se como instrumento dialético das comunidades escolares. Não é sobre dar voz a minorias sociais, mas sim sobre analisar seus discursos a partir do lugar social em que se apresentam. O fato é que a comunidade LGBTQIAPN+ é pouco ouvida pela coletividade escolar, que na maior parte do tempo contribui muito mais para a sua evasão do espaço do que para a sua inclusão.

A adolescência costuma ser um momento de descobertas que geram marcas na formação do caráter dos indivíduos. No caso de pessoas LGBTQIAPN+, as marcas também demonstram como a sociedade se relacionará com este indivíduo e a comunidade escolar é responsável (em grande parte dos casos) da maior parte das situações de choques culturais e de relações de alteridade entre os estudantes da referida sigla *versus* a comunidade heterossexual, que tenta sempre forçar a esses indivíduos algum tipo de comportamento padronizado dentro daquele lugar: desde valores/dogmas religiosos (se assim for a prática escolar) até a ameaça desta adequação para a não exposição desses indivíduos dentro das escolas.

Relatos como esses são comuns de membros da comunidade LGBTQIAPN+ e demonstram o quanto a relação entre Direitos Humanos e Ensino de História é algo mais que necessário nos ambientes de Educação Básica no Brasil, pois na maioria dos casos as pessoas que vivenciam as marcas do *bullying escolar* não permanecem na escola e isso aumenta ainda mais a marginalização do grupo e o inaccessos aos espaços de trabalho formal, devido à ausência de qualificação profissional. É uma espécie de reação em cadeia: se não tem formação básica não consegue acessar a formação técnica/superior.

Mas o que cria esse abismo social entre a já mencionada comunidade e o desenvolvimento educacional, na grande maioria dos casos é a prática (velada em algumas escolas, inclusive por parte da comunidade pedagógica) do *bullying* e da ausência de uma educação que defenda e pratique os Direitos Humanos, de forma que toda a comunidade escolar – em sua total diversidade de público – tenha acesso, leia, reflita, debata e analise o documento como algo formador do caráter dos indivíduos que ali frequentam. Ouvir a comunidade torna-se uma necessidade, pois é a partir de suas experiências que é possível analisá-las como um objeto de pesquisa.

O uso da fonte oral na pesquisa em História gera vários debates. Um dos principais pontos dessa discussão refere-se à veracidade dos fatos narrados, haja vista que quem conta um fato, conta a partir da construção que ele faz do seu ponto de vista, do seu lugar de fala – no sentido de origem – daquilo que viveu até testemunhar ou herdar aquela narrativa. E, neste caso, a escola torna-se palco das lutas e embates de grupos sociais que a compõem, o que traz também memórias de experiências de diferentes tipos para cada indivíduo que frequenta esse espaço social.

Assim como nos jornais anteriormente citados, *Lampião de Esquina*, *SOMOS*, *Snob*, a prática da oralidade com estudantes nos traz narrativas que destacam choques culturais diretos e indiretos para a formação dos indivíduos que a vivenciam. Tanto a relação entre pares quanto àquela professor-estudante, constroem narrativas de memórias que, segundo Le Goff (2013)

versam sobre o indivíduo, o espaço, o tempo e, até mesmo expressam consequências para a vida pessoal de quem narra em outros espaços sociais.

Dito isso, é necessário apresentar fatores que demonstrem qual o lugar da fonte oral na pesquisa em História e como sua relação com a memória se faz, pois o relato oral não deixa de ser também um testemunho que pode ser vivido ou repassado entre os indivíduos que o contam e, por isso, fazem parte da memória deles e de suas comunidades. A palavra História, tem raiz indo-europeia no termo *wid*, que significa “ver”. Portanto, quem “viu”, narra a partir de sua ótica, de como viu, porque viu, de onde viu. Isso demonstra o quanto o uso da fonte oral remonta à própria história, pois uma das formas mais primitivas do fazer histórico é o relato. Sentar-se em torno da fogueira e narrar o dia era uma tarefa praticamente do cotidiano de povos do mundo ágrafo e ela era o modo como estes indivíduos repassavam os seus aprendizados para os outros membros do grupo.

A ciência descarta o uso da oralidade e da memória entre os séculos XVII e XIX, justificando que aquilo que não fosse escrito, não poderia ser ciência. Um fato curioso é que ao mesmo tempo que crescia esse pensamento racionalista, cresceu também a produção de textos sobre os Direitos Naturais, que passam a ser descritos como Direitos Humanos a partir das revoltas burguesas do século XVIII. Essa visão classista do fazer científico, vai ser transformada somente após o final da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), quando surge a chamada *Escola dos Annales*, que entre seus grandes feitos que vinham desde antes do referido período, ajudam a renascer o uso da fonte oral e da memória, para que elas contribuíssem no armazenamento de informações daqueles que sobreviveram aos horrores do Holocausto. E, foi justamente por conta desses horrores, que a ONU produz a Declaração dos Direitos Humanos.

Segundo Le Goff (2013), o “documento não é um material bruto, [...] exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro”. Neste sentido, o uso da fonte oral e da memória se tornam ainda mais relevantes, pois aquilo que não foi escrito pode passar a ser analisado pelo historiador como elemento histórico, transformando a vida dos grupos que as contam ou repassam aquela narrativa, pelo fato dela modificar a sua própria sem mesmo tê-la vivido. Novas versões de uma mesma narrativa são necessárias para História, pois esse olhar retoma fatos, recorre novos atores dos eventos que apresentarão outros olhares aos objetos de pesquisa em análise, como por exemplo o espaço escolar.

A escola é responsável por ser palco de relações de encontros e desencontros da sociedade, evidencia as diferenças entre as pessoas que a frequentam, coloca para conviver indivíduos de diferentes tipos de narrativas individuais e isso promove os desencontros culturais. Nesse ponto, a população LGBTQIAPN+ é colocada em evidência, pois o olhar da

comunidade escolar é, em sua maioria, condenatório a esse grupo e as marcas que esta população constrói dentro desse lugar são muitas vezes marcadas por esses choques.

A pesquisa em história tende a avançar a partir destas análises de entrevistas, pois o indivíduo que viveu e testemunhou as experiências acima descritas, as apresenta conforme a receberam e isso pode evidenciar o quanto a prática de metodologias que defendam um ensino pautado nos Direitos Humanos, pode tornar o ambiente escolar muito mais harmônico no que se refere à coexistência de pessoas de diferentes modelos de vida, inclusive a comunidade em questão.

Retomar o uso da fonte oral teve relação também com a renovação da História enquanto ciência, pois ela perdia espaço para outras áreas das Ciências Humanas no período do pós-guerra e, nos anos 1960, ocorre a retomada do uso desta fonte. Interessante afirmar também que a, já aqui pontuada, *Escola dos Annales* busca pela interdisciplinaridade como fator primordial na construção da pesquisa em História, demonstrando assim que o fazer histórico se tornava muito mais eficiente quando bebia em outras áreas da ciência humana para construir esta história para além do papel.

No Brasil, os estudos sobre as fontes orais iniciam nos anos de 1970, mas foi somente no início dos anos 1990 que o trabalho com esse tipo de documento experimentou em nosso país uma expansão mais significativa. Com a criação da Associação Brasileira de História Oral em 1994 e a criação de um boletim sobre suas pesquisas, uma discussão sobre o tema entre historiadores do país começou a se desenvolver.

Esse uso de novos documentos, inspira os historiadores a enxergar a vida humana para além da narrativa classista dos séculos das luzes e, fundamental dizer, trazer para o debate histórico as personagens silenciadas ao longo do tempo. Aqui, a relação entre a fonte oral e a memória tornou-se fundamental. É através desta aliança que conseguimos compreender que o silêncio também pode ser um objeto de pesquisa, pois aquele que não é visto, não é citado e muito menos referenciado, foi tangenciado por alguma razão.

Como exemplo, é interessante apresentar os estudos de Alessandro Portelli (2006) em seu trabalho intitulado como: *O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito, e política, luto e senso comum*. Nela, o autor entrevistou 115 indivíduos da vila de Civitella, na região da Toscana da Itália, que testemunharam a presença dos militares nazistas durante o período do Terceiro Reich. Nesta obra, Portelli destaca o que ele chamou de “memória dividida”, pois nem todos os indivíduos que o mesmo teve contato durante o processo das entrevistas concordavam sobre a presença e as ações de soldados germânicos naquele território: havia inclusive quem concordasse e até defendesse a presença daqueles indivíduos ali.

Mas, qual a relação entre as narrativas de Portelli (2006) e seu estudo da vila de Civitella com este trabalho? Sem dúvidas, é possível afirmar que o olhar dos indivíduos que vivenciaram os horrores do Holocausto e da vivência no espaço escolar são diversos. Assim como houve indivíduos que concordaram e defenderam a presença germânica em território italiano, haverá testemunhos neste trabalho que não demonstram apenas os relatos de choques culturais entre as minorias LGBTQIAPN+ e a sociedade padrão que define e detém as regras.

Mas é possível também afirmar que há em comum entre esses indivíduos um termo bastante contemporâneo ao historiador italiano: a “passabilidade heteronormativa”. Isso significa que, aqueles que relatam que não foram vítimas de experiências de preconceito por sua orientação sexual são normalmente indivíduos que não destoam da população padrão que é detentora das regras sociais e, por isso, transitam por esta população com alguma facilidade.

Como exemplo, o entrevistado V. J. G. S. também relata que ao longo de seus anos de educação básica, ele não viveu os traumas mais graves da homofobia. Sendo ele um homem adulto, na faixa etária entre 20 e 30 anos de idade, o mesmo vive um momento em que ser um homem gay em um espaço social como a escola, terá outros dilemas e enfrentamentos, para além das relações binárias de força. Ele relata que:

Eu comecei na Escola Pública desde 1º ano até a 9º ano. Nesse meio tempo, nos primeiros anos ali, sempre foram em escolas em que a minha mãe atuou como professora, então eu era bem conhecido ali naquela região. Nesse ambiente de Escola Pública, eu sofri um pouco mais de pressão, não de forma física, mas aquelas piadinhas do tipo: ‘gayzinho, viadinho’, essas coisas. Mesmo não tendo alguns estereótipos e coisas do gênero: voz mais fina, ou um pouco mais afeminado, mesmo assim, por andar mais com as meninas e com outras meninas mais diferentes, eu era taxado como gay, como o ‘viadinho’(V. J. G. S, entrevista concedida em 2023).

Na apresentação de sua história, o indivíduo já oferece uma situação que não é comum para crianças homossexuais: a presença da mãe no espaço escolar. Como sua mãe é professora na rede municipal de educação, a prática da violência física da homofobia não era algo que o acometeu, de todo modo o convívio com as meninas de sua escola, sobretudo meninas lésbicas (como fica implícito quando ele as classifica como as “meninas diferentes”) trouxe para ele a marca da homofobia: ser apontado pela comunidade escolar como gay.

Como nos apresenta Carlos Fico (2021) no prefácio do livro *Ditadura e Homossexualidades: repressão, resistência e a busca por verdades*, construiu-se no Brasil uma pedagogia da repressão ao longo dos anos de chumbo. Esta pedagogia chegou às escolas e deixou marcas sobretudo no modo como os estudantes interagem entre si (dentro e fora das

escolas) estabelecendo entre si relações de força e poder. Diz o professor:

Mas, como disse, a dimensão pedagógica (uma pedagogia autoritária, certamente) também compunha a repressão política. Isso porque muitos militares viam o brasileiro como “despreparado” [...] Daí esses grupos buscavam “educar” a sociedade [...] Esses preconceitos, evidentemente, não surgiram com a Ditadura Militar. Ela apenas forneceu aos moralistas e conservadores, então no poder, os meios para agirem. (FICO, 2021, p. 18-19).

A passagem dos autores e o relato do entrevistado encontram-se na prática da homofobia verbalizada. Como já mencionado, o entrevistado é um homem branco, sem estereótipos físicos que façam a sociedade julgá-lo como um homem *gay*, mas que pelo fato de estar entre as meninas em seus anos de Ensino Fundamental e de algumas delas serem “diferentes do padrão”, a comunidade escolar que frequentava deu-lhe a alcunha de ser o “gayzinho” ou “viadinho” da escola. Segundo ele mesmo, a situação não foi pior também pela presença de seu irmão mais velho, que impedia que os demais estudantes de sua escola o agredir de forma física.

Ao contrário, quanto mais os indivíduos se diferenciam daqueles que ditam as regras, mais serão apontados como a razão das problemáticas sociais. E se tratando do espaço escolar, é aqui que trejeitos, roupas, vozes, falas, expressões culturais tidas como não pertencentes ao gênero do indivíduo que a manifesta os colocam como pessoas indesejáveis para aquele lugar e são estas também as razões que fazem com que muitos deles se afastem do ambiente escolar, ou como ainda apresenta Fico (2021):

A articulação entre “desvio moral” e “subversão” hoje nos parece cômico, mas decorria da paranoia anticomunista e da grande preocupação com a chamada “revolução dos costumes”. Drogas, liberdade sexual e até mesmo o *rock* seriam portas de entrada para o comunismo, perigo a que estariam sujeitos, sobretudo, os jovens (FICO, 2021, p.15).

A geração do entrevistado, a chamada “gen Z” cresce num Brasil democrático, por isso o “saudosismo” deste passado marcado pelo conservadorismo não pareceu ser uma questão muito levada a sério e atrelada a prática do compartilhamento de *Fake News*, o conservadorismo ganhou uma onda de poder no país de 2016 que leva um governo marcado por práticas impositoras de pensamento ao poder em 2019. Para o V.J.G.S e sua geração, discutir questões ligadas aos Direitos Civis era algo que não parecia fazer tanto sentido, quanto para a geração que cresceu entre os anos 1980 e 1990, sobretudo aquela que herdou os elementos culturais do Governo Militar.

A escola da geração do entrevistado é, indiscutivelmente, um lugar mais democrático,

pois a grande maioria dos professores e equipe pedagógica que estão gerindo esta comunidade escolar, cresceram marcados pela cultura do poder construída pelos *Anos de Chumbo*, que deixaram marcas para estes indivíduos enquanto estudantes e que quando se tornam professores, querem que este lugar seja um ambiente mais seguro e harmônico para os que ali frequentam ao longo das últimas décadas.

Mas, seja a geração de estudantes atual, seja a que veio nos anos que se seguiram a redemocratização brasileira, as marcas atitudinais e o relacionamento interpessoal dentro do espaço escolar vem trazendo disputas de força e poder, que podem ser mediadas através de práticas metodológicas que perpassem pelo debate dos Direitos Humanos. João Ricardo W. Dorneles (2013) afirma no livro *O que são Direitos Humanos* que “no Brasil, assim como no resto da América Latina, não existe uma arraigada tradição cultural de valorização de princípios dos Direitos Humanos” (DORNELLES, 2013, p. 45).

A aula de História, portanto, é o lugar para refletir e analisar os níveis desses Direitos, construindo assim uma sociedade consciente de suas possibilidades e da importância da equidade dos Direitos Humanos, que começa ali mesmo na escola, e que a comunidade escolar avançará ainda mais quando esse debate fizer ainda mais parte da realidade de todos os seus membros, de forma clara e inclusiva. Seja ontem ou hoje, recordar estas memórias de LGBTfobia verbais ou físicas levam o indivíduo que relata para os lugares de memória, que nem sempre serão fáceis de serem revisitadas.

Nessa tensão de memória, atribui-se lugares de sentido, lugares em que são depositadas memórias que necessitam ser lembradas – por mais difíceis que se apresentem. Como apresenta Pierre Nora (1993), estes são lugares de memória e o acesso a estes espaços nem sempre serão harmônicos, mas registrar, transcrever e analisar estas narrativas ressaltam a necessidade da presença dos Direitos Humanos no espaço escolar, pois mesmo os indivíduos que possuem a tal “Passabilidade Heteronormativa” precisaram se adequar aos meios dominantes para que pudessem frequentar esses lugares sociais sem causar uma “má impressão”

Nesta pesquisa, a voz que fala é de uma minoria social que, como menciona-se em outros momentos, foi rebaixada por não seguir um padrão heteronormativo que ainda hoje controla a sociedade e julga como errado, incerto ou duvidoso outros modelos de vida que não seja semelhante ao seu e que são reforçadas pela comunidade escolar, pois grande parte do professorado não é formado para discutir as temáticas relacionadas ao estudo do Gênero e a sua relação com os Direitos Humanos. Assim, o silêncio imposto pela cisheteronormatividade é também uma das características que afetam a memória da população LGBTQIAPN+.

Segundo Michael Pollak (1989), a história oral narrada pelos menos favorecidos vai se

opor a ideia de memória nacional – sendo esta última a memória imposta pela celebração dos grandes nomes, heróis, que na maioria dos casos, não representam as minorias sociais que foram silenciadas, mas que também fizeram parte dos eventos históricos. As falas dessas minorias sociais surgem em momentos de crise que, ainda segundo Pollak: “essa predileção atual dos pesquisadores pelos conflitos e disputas em detrimento dos fatores de continuidade e de estabilidade deve ser relacionada com as verdadeiras batalhas da memória”. (POLLAK, 1989, p. 4).

Esse tipo de estudo gera uma visão crítica sobre as narrativas tidas como oficiais e, portanto, surgem outros olhares para o passado. É aqui que se torna fundamental e necessário, compreender qual o papel da memória para a História. Para Le Goff (2013), a memória remete-se ao “conjunto de funções psíquicas”, com que o homem pode atualizar informações passadas ou que ele as entenda como tal.

Se a memória interfere na psiquê humana, ela deixa marcas nos grupos que a contam. Estas marcas são as narrativas que os trabalhos pautados na oralidade vão apresentar para defender aquilo que se propõe, que no caso deste trabalho são as marcas que a população LGBTQIAPN+ sofreu, dentro do espaço de educação básica e se elas poderiam ser mais brandas caso um ensino pautado nos Direitos Humanos tivesse sido realizado.

A aprendizagem é um campo fundamental para se compreender os estudos de memória. Le Goff (2013) chama este processo de *mnemotécnicas*, que para ele é a noção de aprendizagem que será realizado através dos diversos sistemas de educação da memória. Dentre esses sistemas de educação da memória, apresenta-nos os fenômenos de memória, que segundo ele:

Os fenômenos de memória, tanto nos seus aspectos biológicos como nos psicológicos, mais não são do que os resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui (LE GOFF, 2013, p. 388).

É neste ponto que os chamados fenômenos de memória se aproximam das ciências humanas e sociais, momento crucial em que a interdisciplinaridade científica se torna mais que necessária para o desenvolvimento de pesquisa em História. Para Henri Atlan (1972) a utilização da linguagem falada e escrita é uma extensão fundamental para o armazenamento de memória. Ou seja, vive-se (ou herda-se) um evento, ele gera marcas nos indivíduos e estas serão recontadas a partir do ponto de vista que cada um viu (ou não).

De um modo ou de outro, como nos apresenta Pollak (1992), a história oral estabelece uma ligação entre a memória e a identidade social. Para ele, existem “elementos constitutivos

de memória individual ou coletiva”, o que pode ser entendido também como características da memória. Elas são assim apresentadas pelo autor: memória individual, de tabela, pessoas/personagens e lugares.

Pessoas, lugares e acontecimentos, podem também apresentar memórias que “não viveram”, que são as transferências de memória. Um exemplo clássico desse tipo de fenômeno são as datas comemorativas que existem nos calendários. É sabido que grande parte desses eventos são convenções da memória nacional, como bem explica Maurice Halbwachs (1968). Para ele, a memória nacional é a forma mais completa de uma memória coletiva. Pollak (1992), defrontando Halbwachs (1968), diz que ao entrevistar pessoas comuns, datas públicas de eventos da história nacional sofrem alterações devido ao seu significado para aqueles indivíduos, e é aqui que mais uma vez esse silêncio da memória precisa ser reafirmado.

A memória nacional, como já afirmado, é uma convenção imposta de cima para baixo, a população de classe baixa não se sente representada pela maioria dessas convenções e, em momentos de crise social, suas narrativas saem detrás das cortinas da memória nacional e ganham evidência. Assim como a ideia classista de uma fonte de pesquisa ser superior a outras, a ideia de que pessoas públicas tem narrativas superiores à de pessoas comuns precisa ser superada. O diálogo entre as fontes e entre os indivíduos que compõem a sociedade, é o caminho para a construção de pesquisas baseadas na inter-relação da memória e da oralidade.

É importante também apontar que a própria Declaração dos Direitos Humanos construído pela ONU em 1948, tem a influência das narrativas dos sobreviventes da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), o que já nos demonstra a importância da luta por leis que amparem as minorias sociais baseado no referido código e a importância do espaço escolar mediar discussões dentro do Ensino de História que ressaltem o seu valor e significado para o mundo pós-guerra.

Alessandro Portelli (2010) deixa claro que o trabalho em História Oral precisa ser convertido em texto para que a pesquisa possa ter relevância, mas isso nada tem a ver com uma possível valoração de fontes de pesquisa. A questão se dá pelo fato de no processo do desenvolvimento do trabalho, a retomada de falas dos entrevistados ser algo que ocorre com frequência pelo pesquisador, então o salvamento da entrevista e a sua transcrição, são elementos-chave na construção da fonte que se utilizará ao longo do trabalho.

Esse argumento tem importância na relação da fonte oral com a memória, no sentido de que o historiador faz escolhas que destacam seu comportamento mental durante a escrita de seu trabalho. Significa dizer que para que o seu entrevistado fale sobre a temática abordada, ele precisa estar à vontade para isso. A relação de pesquisador-entrevistado, precisa ser muitas

vezes quebrada para que o depoente possa falar sem amarras, não se sinta julgado ou até mesmo inferiorizado por quem registra a sua fala.

O caminho de uma pesquisa em história oral, é por diversas vezes tortuoso, pois o entrevistado pode “mudar de opinião” e a pesquisa tomar rumos que não foram pensados a priori. Porém, se a memória narrada por quem depõe muda de rumo, é importante destacar que essa “nova memória” não pode simplesmente ser abandonada, analisar o porquê deste novo rumo pode ser também uma perspectiva do trabalho que tem a história oral como fonte de pesquisa.

Os relatos “inverídicos” também nos são importantes, pois também são formas de compreender a memória e a identidade de quem a produziu. Não se deve também confundir uma entrevista de história oral com um testemunho. Muitas das vezes os indivíduos acessarão memórias – seja qualquer uma das características de memória já aqui apresentadas – que não gostam de revisitar. É necessário estimular que o depoente fale, mas que ele não se sinta na obrigação de dizer aquilo que não o faz bem, pois neste caso a pesquisa pode assumir o risco de perder vozes e narrativas importantes para o seu desenvolvimento.

Depois deste debate sobre a relação entre a fonte oral e a memória, o que realmente fica como conceito chave é que será necessário ouvir com bastante cuidado os entrevistados, procurando destacar em quais momentos o espaço escolar fez com que sua vivência tivesse avanços ou retrocessos pelo fato do mesmo pertencer a um grupo minoritário, como o olhar do mundo para ele e vice-versa influenciou nas suas narrativas de memória e, como elas, contribuirão para a construção de metodologias ativas de Ensino de História na Educação Básica, de modo que esses indivíduos se sintam seguros no espaço escolar e integrados ao processo de ensino-aprendizagem.

Na obra: *Homofobia no ambiente educacional: o silêncio está gritando*, Toni Reis (2015) exercita essa relação entre o uso de fontes orais e o exercício da memória, entrevistando estudantes e professores de escolas estaduais do Paraná com o objetivo de entender o porquê as políticas públicas definidas a respeito à diversidade sexual no espaço escolar não são aplicadas, defendidas e muito menos cobradas. Dentre as respostas colhidas por suas entrevistas, o desconhecimento dessas políticas por parte da comunidade docente das escolas em que realizou o seu trabalho, deixa muito claro o quanto os Projetos Políticos Pedagógicos de muitas das instituições ainda são omissos neste sentido ou até o citam, mas não são construídos com a participação direta da comunidade escolar, o que dificulta o reconhecimento e propagação destas ideias.

Dentro e fora da comunidade escolar, a construção do conceito hegemônico que coloca como interesse central o comportamento masculino e rebaixa os demais modelos sociais a vontade deste primeiro, reforça dentro da escola a prática da LGBTfobia, o que cria tensões e violências que vão muito mais além da dor física. As marcas que ficam destas violências são narrativas de memória que tratam a escola não como um lugar de saudosismo ou de práticas de construção de conhecimento para a comunidade LGBTQIAPN+, pois na maior parte dos casos estas pessoas deixam de viver experiências comunitárias na escola para que não sejam vítimas de *bullying*.

Ainda segundo Reis (2015), as consequências da homofobia no espaço escolar geram “impacto escolar no rendimento dos estudantes, evasão e desistência, a rejeição dos outros estudantes, o isolamento, exclusão social, depressão, suicídio [...]” (REIS, 2015, p. 200). Essas reações vão variar de um estudante para outro, mas algo que é também curioso, é a chamada “Síndrome do bom menino”, nome apresentado pelo psicólogo Jonnanh Nascimento e refere-se ao comportamento de pessoas LGBTQIAPN+ que procuram se destacar de forma positiva para que possam ter a já mencionada “passabilidade heteronormativa” ou que não sejam notados em sua orientação de gênero não normativa.

Seja o típico comportamento negativo ou este último mencionado, o *bullying* escolar não traz consigo marcas de construção social, pelo contrário, afasta aqueles que o vivenciam de construir relações saudáveis dentro da escola, o que reflete na vida adulta, criando pessoas com uma série de comportamentos sociais ora violentos, ora de isolamento, ora de uma busca incessante de tentar agradar a todos que estão ao seu redor. Essa reflexão sobre a questão comportamental é aqui descrita, pois, enquanto sujeitos históricos, os indivíduos são influenciados pelas suas memórias ao longo de toda a sua vida e, no caso da comunidade LGBTQIAPN+ no espaço escolar, as memórias de embate podem ser cruciais na formação destas pessoas. Vejamos o que a UNESCO diz sobre os efeitos do *bullying* escolar:

Estudos mostram que o *bullying* e a agressão homofóbica e transfóbica no ambiente escolar, enquanto uma forma de violência verbal ou física baseada em gênero, podem ter um impacto desastroso nos adolescentes que os sofrem, num momento crítico em suas vidas para o desenvolvimento pessoal. Em termos de escolarização, o *bullying* homofóbico impede o direito dos adolescentes LGBT à educação, levando ao baixo rendimento escolar ou até, em alguns casos, ao abandono dos estudos (UNESCO, 2011, p.1)

A discriminação – racial, de gênero, cultural, é uma prática social que marca o cotidiano das escolas, pois os principais atores que frequentam o espaço escolar estão construindo ali suas

relações sociais. Apesar de serem cotidianas, práticas abusivas não podem ser tratadas como algo típico do comportamento dos estudantes, levando em consideração a questão de que a escola é cima de tudo um lugar que é pensado e construído a partir de um pensamento democrático. A democracia é base das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) e através dela o fazer histórico é pensado.

Se o Ensino de História é pautado pela democracia, ele precisa estar na linha de frente ao combate à LGBTfobia. Para isso, capacitar os professores é uma demanda necessária, sobretudo no que se refere ao discurso da diversidade e da equidade. Levando em consideração o crescimento de discursos radicais e até mesmo na propagação de princípios neonazistas que tem gerado inclusive ataques violentos e gerado mortes em escolas do Brasil, percebe-se o quanto que esta educação pautada nos Direitos Humanos é uma demanda latente em nosso país.

Não se combate desinformação com armas, mas com conhecimento. É nesse sentido que o Ensino de História deve ser claro em afirmar o que é diversidade e equidade social e como esses temas geram avanços tanto para o espaço escolar quanto para a comunidade, pois esta reflexão gera indivíduos mais conscientes de que discursos que se distanciam da democracia não geram avanços para sociedade no seu todo, dificultando até mesmo o desenvolvimento do país. Momentos políticos caracterizados pelo radicalismo dividem as opiniões públicas e impede que os indivíduos se enxerguem como a parte da sociedade e que suas ações geram consequências para todos.

Iniciativas políticas como a chamada “Escola sem Partido” são claras tentativas de minimização política no espaço escolar, um projeto claramente neoliberal que entende que discutir alguns temas transversais é algo que pode levar para a sala de aula ideias que são consideradas por esses grupos temas desvirtuantes, que farão com que os estudantes aproximem-se de ideologias comunistas e com isso questionem os princípios norteadores da sociedade defensora do pensamento tradicional.

Para além de um debate sobre antagonismos políticos, o que se propõe com esse argumento é demonstrar que esse tipo de proposta, na realidade, afasta a comunidade LGBTQIAPN+ da democratização de sua existência no espaço escolar, fazendo que esses indivíduos não se sintam pertencentes a este espalho social e crescendo ainda mais as ações LGBTfóbicas contra os mesmos, que segundo Cleyton Feitosa (2017), no livro *Políticas Públicas LGBT e construção democrática no Brasil* os “projetos políticos tem interface direta com cultura” (FEITOSA, 2017, p. 38).

Essa relação entre política e cultura no espaço escolar pode e deve ser desmistificada com projetos pedagógicos dentro da disciplina de História que enfatizem a análise, reflexão e

debate sobre a democracia e a defesa dos Direitos Humanos, para que toda a comunidade escolar tenha o sentimento de pertencimento e igualdade neste espaço, criando assim ambientes seguros e acolhedores para qualquer indivíduo que tenha a necessidade dele.

O que ocorre no espaço escolar, sobretudo em relação as minorias sociais como a comunidade LGBTQIAPN+, é uma imposição de poder que vem sendo pré-estabelecida em nossa sociedade por conta de uma cultura da colonialidade que ficou como herança de nosso histórico. Sobre essa cultura de colonialidade, Aníbal Quijano (2007) nos apresenta alguns argumentos na obra *Epistemologias do Sul*.

O poder vai ser estruturando a partir da ideia de Estado-nação, isso influencia até mesmo na estruturação familiar, que ainda imagina sua estrutura a partir da ideia de pai, mãe e filhos, mas no Brasil a maioria das famílias são chefiadas por mulheres. O modo como pensamos, que muitas das vezes é entendido como tão libertário, está sim atrelado aos interesses do capital e do consumo, já que grande parte daquilo que consideramos como objetivos a serem alcançados, passa pelo crivo do capital.

Quijano (2007) vai colocar até que no capitalismo mundial, o trabalho existe e ele está a serviço dos interesses do capital, articulando-se em torno da fórmula salarial (Quijano, 2007). E, a partir dessa máxima do capital, todos os outros elementos que compõem a sociedade passam por esse crivo do Estado-nação, família burguesa, racionalidade moderna. Essas modernidades, inclusive no que chega ao tempo presente e nos efeitos da pandemia, reconfiguraram as nossas relações e mecanismos de controle do nosso corpo (tanto como indivíduo que produz para o capital, quanto na vida particular).

Apesar das mudanças de tecnologia, continuamos com relações que propagam (e agora até mais rápido) mensagens que reforçam as ideias de colonialidade e que estão enraizadas de forma muito evidente na nossa sociedade. Questões ligadas a LGBTfobia por exemplo, são propagadas com grande frequência em plataformas de vídeo e seus produtores ainda defendem a ideia de liberdade de expressão, o que evidencia a necessidade de existir uma regulamentação no espaço virtual com leis que não abram brechas para que essas relações duais se propaguem com tanta velocidade.

As ideias de colonialidade passam a ser enfrentadas no Ensino Básico, através de medidas que tornam obrigatório o Ensino da História dos povos nativos e afrodescendentes por exemplo, porém, a abordagem continua o mesmo desde o momento em que esses documentos foram pensados. As discussões que levamos para a sala de aula ainda são focados no conteudismo, que pelas questões burocráticas e tecnicistas engessam a aula do professor e tornam seu ensino baseado nas mesmas discussões.

Essa mudança de perspectiva envolve uma remodelagem inclusive dos modos como enxergamos esses eventos históricos, que nos fazem não abordar debates necessários e que chegam aos nossos tempos. É preciso ensinar aos estudantes a fazer conexões com o tempo presente, que existem movimentos sociais que estão envolvidos na história dos povos originários brasileiros que ainda estão silenciados pelos livros didáticos e pelo Ensino de História, que colocar abaixo essas estruturas de poder nos permite também combater de frente o epistemicismo da ciência e que nos dá condições de analisar os indivíduos que estruturam essa sociedade a partir das suas necessidades, narrativas e interpretações.

O modo como as práticas LGBTfóbicas se organizam são manifestações de Colonialidade, é por isso que um debate que caminha no sentido de propagar nas aulas de história reflexões sobre os Direitos Humanos são necessidades que a comunidade escolar atual precisa ter contato. É sabido que a prática de LGBTfobia foi reconhecida pelo STF igualada ao crime de racismo, mas é necessário que, pedagogicamente a escola atue como espaço que faça esse debate sobre o significado desse direito social como algo que não está acima de outros grupos que compõem a população brasileira, mas que reconhece o direito desta população existir e ser respeitada enquanto indivíduos que fazem parte da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Como estamos enraizados em uma sociedade capitalista, a experiência do poder padrão, centrado e colonialista faz com que ele mobilize os setores da sociedade, que por mais heterogêneos que sejam em suas origens e modos de vida, são afetados diretamente pela lógica do capital. Aqui, o neoliberalismo cumpre o seu papel de levar a escola (mais uma vez) o pensamento tecnicista com uma roupagem diferente do período da ditadura militar (1964-1985): agora o olhar é para o empreendedorismo social, levar ao estudante de ensino médio que ele pode construir seu foco a partir de um Projeto de Vida que ele vai construir e que o mesmo será norteado pelos seus interesses para o mundo do trabalho.

A comunidade LGBTQIAPN+ vai sofrer embates nesta lógica de pensamento pelo fato das pessoas que se afastam da passabilidade heteronormativa precisarem subir degraus mais espinhosos do que aqueles indivíduos que se confundem com as pessoas heterossexuais cisgênero. A questão que pesa, aqui, é que o discurso generalizante do tecnicismo, não enxerga a diversidade sexual como um elemento que agrega valores aos indivíduos, isso faz com que pessoas que não são cisgênero encarem a escola e a comunidade escolar como um espaço de resistência a sua existência, fazendo com que muitos indivíduos saiam dali sem concluir a Educação Básica.

O olhar colonialista presente dentro da comunidade escolar, procura ainda enxergar os

estudantes como indivíduos padronizados. Muitos dos Projetos Políticos Pedagógicos não são construídos para pensar o estudante como um indivíduo que traz consigo uma bagagem cultural, como se ele fosse construir todo o seu conhecimento a partir de ensinamentos obrigatórios e como já mencionados aqui tradicionalistas. A aula expositiva não é o pior dos males da educação brasileira, mas a manutenção da ordem feita a partir da dialética das permanências coloniais não faz avanços para a comunidade LGBTQIAPN+. Um Ensino de História que preze que o estudante seja um indivíduo ativo, precisa buscar práticas que façam com que ele se sinta um elo construtor do pensamento histórico, independentemente do lugar que ele parte, tornando-o assim um indivíduo que vivencia a prática dos Direitos Humanos não somente quando esse tema aparece em seu livro didático.

Mas o lugar de onde o estudante parte, diz muito o modo como esse processo de ensino e aprendizagem será desenvolvido. Para Quijano (2007), sob a perspectiva marxista, é possível perceber ainda um conceito e classificação social que

Refere-se aos lugares e aos papéis das gentes no controle do trabalho, dos seus recursos (incluindo os da “natureza”) e seus produtos; do sexo e seus produtos; da subjetividade e seus produtos (antes de tudo o imaginário e o conhecimento); e da autoridade, dos seus recursos e dos seus produtos. (QUIJANO, 2007, 99).

Mas, como a população LGBTQIAPN+ e a educação se configuram nessa análise da estrutura de poder? Como o conceito de raça é estabelecido para estabelecer uma relação de poder, subjugar indivíduos a partir do modo como eles se relacionam sexualmente também será um modo de aplicar uma relação classista de poder. Em suma, o corpo que não se reproduz, não alimenta a máquina do sistema, portanto, é necessário formar os indivíduos a partir da ideia colonialista e de imposição religiosa para que estes renunciem a seus instintos (vistos por essa lógica de um modo lascivo e pecaminoso) e se reconfigurem e remodelam para caber na lógica desse sistema binário de poder.

Ainda por essa classificação social, saliento que a estrutura do sistema educacional brasileiro tem dialogado (há anos) com o modelo neoliberalista de estado, que leva ótica da problematização para além do eurocentrismo já mencionado aqui. Se a Europa do século XXI procura realinhar-se com práticas de Direitos Civis que assegurem e garantam uma qualidade de vida e de equidade para a população LGBTQIAPN+, as raízes da Colonialidade que permanecem nas estruturas de poder do nosso país tem além do apego ao passado, uma forte influência da economia norte americana, que se manifesta dentre outros espaços sociais, na

BNCC.

O documento colocado em vigência a partir do ano de 2019, tem clara influência de características da educação estadunidense, que entre todos os seus elementos, soma como ponto fundamental a construção de um pensamento crítico em seus estudantes a partir do nacionalismo, desenvolvimentismo e tecnicismo. Mas, aplicado as realidades da educação pública brasileira, essa base de educação torna-se extremamente criticável, pois o estudante brasileiro não terá, em seus mais de cinco mil municípios, a mesma prestação de serviços, o que faz com que parte de seu público chegue na frente e aqueles indivíduos de origens vindas das bases da sociedade brasileira, continuem sendo analisados nos documentos de educação como a “dificuldade que a educação brasileira precisa vencer”.

É a lógica dos vencidos, do silenciamento, da ineficácia dos acessos a programas públicos que realmente fazem a diferença na vida do estudante pobre de periferia e LGBTQIAPN+. Esta classificação social, para este público é pungente, pois é ele que mais frequenta a escola pública que nem sempre está preparada para recebê-lo sem o olhar da herança colonial que insiste em ser reafirmada nas práticas de imposição de poder. Seja por este ou aquele fator, ouvir a referida comunidade é muito mais do que dar voz, mas sim trazer para o palco a luz de uma comunidade que por muito tempo fora silenciada e que traz consigo marcas desse silenciamento de memória.

CAPÍTULO 3: As fontes orais, o Ensino de História e os Direitos Humanos

3.1: O trabalho com as Fontes Orais e a transformação do papel do estudante LGBTQIAPN+ ao longo das décadas de 1980 até 2010.

Neste capítulo, apresento as entrevistas realizadas com cinco pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+, feitas com o objetivo de, a partir de suas narrativas, estabelecer uma discussão sobre a importância do Ensino de História no espaço escolar ser pautado nos Direitos Humanos. Além disso, as entrevistas foram transformadas em um *podcast* que poderá ser utilizado como documento/fonte audiovisual por professores da rede de Educação Básica, contribuindo para inclusão e visibilidade da comunidade nas pautas das aulas através de metodologias de ensino que permitam debater a temática dos Direitos Humanos.

Trabalhar com fontes orais é como “remar num oceano de expectativas”. Não tem como prever o que os entrevistados dirão, muito menos se o que dirão realmente terá relação direta com aquilo que esperamos receber de respostas. Ao longo dessas cinco entrevistas, as expectativas foram criadas, recriadas, realinhadas, reanimadas e repensadas. Isso pelo fato de que o público participante partiu de lugares e realidades de diferentes óticas e narrativas. É preciso reafirmar nesse momento que, por mais de uma vez, foram feitas tentativas de aproximar-se da comunidade LGBTQIAPN+ de Redenção - PA, mas em sua grande maioria o que mais ouvi foram respostas negativas e um distanciamento dos indivíduos.

Por mais frustrante que pareça ser esse reconhecimento, esse foi um fato que pode ser justificado pelo pensamento de Foucault (1988) e Butler (1992): o não alinhamento, a não presença, o não reconhecimento e, até mesmo, a não existência desta minoria social dentro e fora da comunidade escolar ocorre pelo fato da região do sul do Pará (assim como quase todos os interiores do Brasil), ser muito mais próxima às ideias conservadoras e de direita do que o seu contrário. Assim também como afirma Trevisan (2018): quando a existência desses indivíduos serve para entreter ou ser objeto risível da comunidade detentora do poder, ela aparece. Mas a sua existência enquanto indivíduos históricos, que somam à sociedade e que possuem direitos e deveres apontados pelo Estado de Direito é algo extremamente combatido e silenciado pelos grupos detentores do poder local.

Apesar do desafio árduo de conseguir ouvir a comunidade local, duas das cinco vozes que falam neste texto vivem no referido município. De forma comum, os participantes desta pesquisa tem relação direta com a temática que a norteia: ambos argumentam sobre as suas memórias enquanto indivíduo LGBTQIAPN+ e como as Escolas na qual estudaram trabalhava,

ou não, a temática dos Direitos Humanos ao longo de suas jornadas como estudantes da Educação Básica. É interessante, desde já, observar a importância de ter colhido vozes de diferentes origens e tempos, pois também se observa o quanto a educação brasileira se reorganizou entre as décadas de 1980 e a década de 2010, arco temporal no qual os mesmos frequentaram o espaço escolar.

Atualmente, a cidade de Redenção tem quatro escolas públicas de Ensino Médio no seu espaço urbano, atendendo pessoas de diferentes origens e, em sua grande maioria, elas vem de fora das fronteiras regionais e culturais do estado do Pará. Essa informação é importante de ser trazida nesse momento, para destacar a multiplicidade cultural existente no Estado do Pará, que não pode ser destacada exclusivamente pelo olhar metropolitano. A região sul do Pará possui uma cultura muito mais distante de sua capital e muito mais aproximada das regiões Centro-Oeste e Sudeste brasileiro, levando em conta o histórico de seu povoamento relacionado à exploração mineral e agrícola ao longo das décadas de 1970 até os tempos atuais. A memória local não está diretamente relacionada as culturas do norte e, por isso, as vivências desta sociedade tem aspectos aquém daqueles que se infere quando se menciona a população norte-brasileira de um modo geral.

A comunidade escolar local, portanto, traz consigo as marcas de uma cultura extremamente heterogênea, o que dá para vivência escolar uma pluralidade de características das mais variadas formas, mas ao se tratar da comunidade LGBTQIANP+, o *modus operandi* acaba sendo semelhante com as narrativas que vem das regiões anteriormente citadas e que compõem a cidade. Portanto, ouvir as experiências de pessoas que fazem parte da referida comunidade, seja daquela região ou desta, aponta pontos de confluência em vários momentos no que se refere a prática escolar que os alcançasse ao longo de sua formação estudantil.

É importante também frisar aqui que não há um intuito de comparar culturas de diferentes regiões e colocá-las sob uma “régua”. A saída encontrada para que as entrevistas pudessem ocorrer foi buscar indivíduos que, como afirma Pollak (1992), quebrassem com o silêncio da memória individual que foi amordaçada por uma memória coletiva, que na maior parte do tempo, para o caso desta pesquisa, calou a comunidade LGBTQIANP+ dentro da comunidade escolar por uma imposição cisheteronormativa de comportamento.

As entrevistas tiveram o tempo de duração conforme cada entrevistado se sentiu à vontade para dialogar, sendo que em algumas foi perceptível uma vontade maior de dar mais detalhes e em outras as falas foram mais objetivas, mas em todas elas buscou-se estabelecer uma relação entre: o Ensino de História, a discussão sobre os Direitos Humanos e a vivência enquanto pessoa LGBTQIANP+ dentro do espaço escolar. Os entrevistados que frequentaram

a escola durante as décadas de 1980 e 1990 trouxeram mais detalhes sobre as suas individualidades e também sobre recortes políticos do período, sobretudo a influência do pensamento ditatorial dentro de suas aulas de um modo geral.

Os entrevistados mais jovens também apresentaram algumas falas de embates sociais, mas estes muito mais relacionados ao fato de os mesmos serem pessoas assumidamente homossexuais. Segundo Green (2022), a década de 1980 é o momento em que a população brasileira de dissidentes sexuais ganhou confiança suficiente para desafiar preconceitos sociais antigos e que marginalizavam os comportamentos sexuais e de gênero não normativos. Sendo assim, o processo de abertura política pós-Ditadura militar em que alguns dos entrevistados vivenciaram, construiu para eles uma escola ainda muito engessada em padrões comportamentais que as suas gerações e as posteriores começaram a questionar para que a geração dos entrevistados mais jovens pudessem autoafirmar sua existência enquanto pessoas LGBTQIAPN+, que mesmo sofrendo repressões de colegas e até mesmo da equipe escolar, tivessem força para se posicionar de forma pessoal e arcabouço jurídico para argumentar no âmbito legal.

Um fator decisivo para a existência e permanência de pessoas da referida comunidade no espaço escolar, vem do modo como elas são tratadas socialmente. A década de 1980 foi um momento de efervescência política entre os membros da comunidade, mas também vivenciou o crescimento de um “vírus social”, pois mesmo com a comunidade médica pondo fim ao *status* do *homossexualismo* como doença, modificar o comportamento e o olhar da sociedade é algo que ocorre através da educação e das leis. Em relação a educação, a discussão sobre o Gênero e sobre a Diversidade de Gênero no Espaço Escolar torna-se um *tabu* sempre que governos mais conservadores assumem a liderança do país.

Ao longo da década de 1990, as propostas de educação sempre caminharam pelo pensamento de abertura política do Brasil para políticas externas de educação, mas sem ênfase em metodologias que trouxessem uma equidade de Direitos a todos os estudantes. Do segundo ponto apresentado, leis que amparam a comunidade LGBTQIAPN+ ainda são muito recentes e algumas delas já foram até questionadas mesmo após a sua aprovação, o que demonstra que o Brasil ainda possui um pensamento político conservador que acaba não trabalhando a ideia de empatia e de igualdade de direitos ao se referir a pessoas que não vivam de modo heteronormativo, o que destaca ainda os aspectos de um pensamento político que não caminha rumo a equidade social.

Essa inferência se faz necessária, pois o ponto que constrói o elo entre as falas dos estudantes das décadas de 1980 e 1990 com os que frequentaram o espaço escolar durante as

primeiras décadas do século XXI é a questão da visibilidade e de seu reconhecimento enquanto estudantes. As narrativas dos indivíduos mais velhos trazem consigo marcas de padronização dos seus corpos tanto no sentido biológico quanto comportamental. Os mais jovens, relatam vivências que passaram sim por práticas LGBTfóbicas, mas que na maior parte dos casos foram combatidas por seus colegas e professores a partir de um discurso da defesa da igualdade de Direitos entre todos os estudantes que compunham aquele espaço.

É fato que o nosso país tem dado avanços importantes na defesa da população destacada, mas a representatividade da população LGBTQIAPN+ ainda é ínfima se levarmos em conta a quantidade de episódios que tanto estudantes quanto professores que fazem parte da comunidade, relatam silenciamentos para que possam continuar em seus postos dentro da comunidade escolar. Dito isso, o que se segue é um debate sobre as respostas trazidas através das entrevistas realizadas durante os meses de março a outubro de 2023.

As perguntas que foram feitas aos entrevistados buscavam saber sobre a sua vivência no espaço escolar, os aspectos relacionados ao Ensino de História e se haviam discussões sobre os Direitos Humanos, se em suas escolas havia o ensino das disciplinas que foram criadas durante os Governos Militares (1964 – 1985) de Organização Social e Política do Brasil – OSPB e Moral e Cívica (para os entrevistados mais maduros) ou a de Ensino Religioso (para todos os participantes), se os mesmos haviam vivenciado experiências de homofobia no espaço escolar e quais foram as ações da escola quando esse tipo de situação ocorria, se seus/suas professores(as) de História eram indivíduos que atuavam de modo a estabelecer um ensino inclusivo para todo o grupo escolar, se eles se recordavam de alguma metodologia de ensino destes professores ligados à prática dos Direitos Humanos e, por fim, qual modelo de escola os mesmos desejavam para as gerações futuras, sobretudo com relação àqueles estudantes pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+.

Uma temática que acabou sendo mencionada em todas as entrevistas foi a da Ditadura Militar brasileira. Isso ocorreu em primeiro momento, pelo fato de dois dos entrevistados terem vivido este período histórico e, como já mencionado, estarem em idade escolar naquele momento. Mas um outro fato que está ligado a este tema, é que uma das pessoas entrevistadas cursou, mais recentemente, os anos de Ensino Médio em uma Escola Militar. Levando em consideração que a cidade em que esta pessoa rememora seus fatos é um lugar que possui uma Base da Força Aérea Brasileira, instituições de ensino dirigidas por militares no município de Anápolis – GO são bastante difundidos e apreciados pela população local. Outro entrevistado, também residente do mesmo município e da mesma faixa etária deste último, cursou o Ensino Médio num Instituto Federal Goiano (IFG), e em seus relatos observa-se uma preocupação de

demonstrar o quanto a escola dirigida pelo Estado tinha um objetivo para além das escolas do município, no sentido de formar Cidadãos mais conscientes de seus papéis enquanto indivíduos e também com um olhar mais ligado ao cientificismo, mas sem que isso os fizessem céticos quanto aos demais aspectos que compõem a sociedade.

Nestas duas entrevistas o tema ligado à Ditadura Militar aparece de forma indireta, muito mais relacionada à imposição do cisheteronormativismo, pois em ambos os casos os entrevistados relatam uma mudança de comportamento dos membros da comunidade escolar em razão de serem parte da comunidade LGBTQIAPN+. A Ditadura Militar brasileira (1964 – 1985), como já mencionado anteriormente, é uma das raízes mais antigas da história recente de nosso país de “caça às bruxas” no que tange à comunidade que norteia este trabalho. O comportamento de pessoas que possuem corpos, gêneros e orientação sexual considerada dissidentes pelo olhar condenatório imposto ao longo dos anos deste governo vai ser entendido como uma prática que não cabe ao espaço escolar, o que gera uma série de tensões e choques sociais entre os indivíduos, mas, segundo Green (2022): “apesar de a violência e a discriminação persistirem, cresceu a aceitação social”.

Esse crescimento se deve a uma série de fatores, como por exemplo o fato de (alguns) professores estarem abertos ao diálogo sobre a questão do gênero, uma maior visibilidade desse grupo social na mídia não apenas em programas de entretenimento, mas na produção de conteúdo formativo sobre a temática sobretudo nas plataformas de vídeo da *internet* que acabam trazendo mais acesso sobre o tema, a representatividade em camadas políticas por pessoas abertamente LGBTQIAPN+ ter crescido tanto nas esferas municipais quanto nas estaduais e federais, como ainda descreve Green

Embora os espaços ocupados por homens gays tenham se diversificado e aumentado em termos de escopo nas últimas duas décadas do milênio, as mudanças consideráveis que ocorreram na maneira como a sociedade brasileira entendia a homossexualidade e como os homens gays entendiam a si mesmos estavam diretamente relacionadas aos esforços dos movimento. (GREEN, 2022, p. 466)

Como afirma o estadunidense, se hoje temos uma comunidade que consegue se autoafirmar de forma aberta é pelo fato de que os jornais, os grupos de trabalhadores, estudantes e outros membros da comunidade homossexual ter conseguido desenvolver um ativismo político em um período em que essa prática era considerada um ato subversivo. Ora, a greve geral ocorrida na região do cinturão industrial de São Paulo ocorreu ao mesmo tempo em que

o Primeiro Encontro Nacional de Grupos de Homossexuais Organizados, em abril de 1980. Isso indica que o pensamento contrário ao Governo Militar também era amplamente apoiado pela comunidade LGBTQIAPN+, momento em que suas lideranças começam a se expor como homens gays ou mulheres lésbicas de forma pública e impulsiona o movimento e dando para a referida minoria social na atualidade condições para tornar pública um debate sobre as necessidades de sua população, como por exemplo uma educação democrática e igualitária.

3.2 Análise das fontes orais

A fonte oral é considerada como uma metodologia de investigação social, que visibiliza sujeitos históricos ocultos e trazendo novas questões para o debate sobre os temas abordados. Pelo pensamento de José D'Assunção Barros (2019), essa fonte pode ser apreendida como uma Fonte Dialógica, que pode ser entendida

Aquelas que envolvem, ou circunscrevem dentro de si, vozes sociais diversas capazes de dialogar e de se confrontar na própria trama discursiva da fonte. Podemos chamá-las também de “fontes polifônicas”, considerando que sua principal característica é a presença dessas vozes internas que encontram expressão na trama textual por dialogar, confrontar-se ou interagir umas com as outras de várias maneiras (BARROS, 2019, p. 280-281).

No caso deste trabalho, ter vozes de lugares e tempos diferentes trouxe a possibilidade de entender como o Ensino de História tem conseguido (ou não) tornar a sociedade mais esclarecida de seu papel enquanto cidadão e como seus Direitos são trabalhados pela comunidade escolar que fizeram parte. As vozes que falam nesse trabalho, mostram como a memória é algo que está no presente e é por isso que independentemente do lugar que elas partem, terão relevância para o trabalho do historiador, pois as Fontes Históricas possibilitam analisar a construção dos homens ao longo do tempo. Trabalhar a partir do uso de História Oral e das suas contribuições é ir além de um recurso que foi encarado por algum tempo como uma ciência auxiliar. Segundo o pensamento de Etienne François (1987) no artigo *A Fecundidade da História Oral*, a referida fonte é inovadora, pois

Dá atenção especial aos dominados, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vista de baixo [...]”, atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas “objetivas” e às

determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais (FRANÇOIS, 1987, p. 4).

Apesar de parecer óbvio, rebaixar a fonte oral para a condição de fonte secundária é algo que parece raso e simplório, levando em conta de que as vozes que testemunham um fato, narram do presente, mas contam sobre momentos, lugares e personagens que nem sempre deixaram outros tipos de registros para que os estudos históricos sejam realizados. Em se tratando de uma minoria social como a comunidade LGBTQIAPN+, temos aqui ainda mais forte a questão dos silenciamentos em razão de um comportamento predominantemente cisheteronormativo imposto ao longo do tempo e que, mesmo com a autoafirmação de grupos e pessoas da década de 1980 para cá, grande parte da memória individual e coletiva dessas pessoas não foi coletada, analisada e reconhecida por parte dos historiadores. Tratar desse tema a partir da verbalização desses indivíduos é beber direto da fonte, possibilitando com isso a construção de uma nova visão sobre a memória social.

Para o desenvolvimento das entrevistas, um roteiro de perguntas básicas foi elaborado e entregue previamente aos entrevistados, para que os mesmos pudessem acessar nas suas memórias questões relacionadas à temática. Foi também feito um encontro prévio, para que pudssemos conversar sobre o trabalho, a apresentação do projeto científico e para “quebrar o gelo” com cada um deles, levando em consideração que cada um tem uma origem, posição social e formação acadêmica distintas. Essa opção de buscar por indivíduos com vivências distintas entre si trouxe como resultado respostas não óbvias às questões trabalhadas ao longo das entrevistas.

A primeira pergunta feita foi que os participantes falassem sobre as suas memórias no ambiente escolar, de um modo geral. Uma pergunta ampla, mas que por ter como premissa um panorama geral e os entrevistados terem tido um tempo anterior para pensarem sobre, as respostas coletadas também vieram com algumas características marcantes. O entrevistado V. J. G. S., relata que estudou o Ensino Fundamental na mesma escola em que a sua mãe atuava como professora, o que segundo ele mesmo afirmou:

[...] nesse ambiente de escola pública. Eu sofri um pouco mais pressões. Não uma forma de agressão físico, nada do tipo. Mas aquelas piadinhas comuns tipo: Ah, *gayzinho*, *viadinho*, essas coisas. É mesmo não tendo alguns estereótipos, alguma coisa do gênero é como. As pessoas falam: ah, uma voz mais fina, ou um pouco mais afeminado, mesmo assim, por andar mais com meninas e com outras outros meninos, “um pouco diferentes”, era tachado como o gay, como *viadinho*. Essa era a situação naquele momento de Escola Pública (V. J. G. S, 2023).

No caso do segundo entrevistado, a questão ocorre numa escola da rede privada de educação pertencente ao sistema “S” de ensino, que é bem popular por todo o Brasil. G.V.C.C relata que sua “saída do armário” ocorreu por volta do sétimo ou oitavo ano do Ensino Fundamental II, mas o fato curioso desse evento foi que

Eu tive bastante apoio dos meus amigos, tudo mais, mas eu não saí abertamente como *gay*. A gente nunca... A gente tem esse esse certo receio de sair como *gay*. Então a gente fala assim: “*Ah, eu sou Bi*” e tudo mais, a gente fica nessa... (G.V.C.C, 2023).

Em ambos os relatos, é possível observar o mote do questionamento da presença, dentro do ambiente escolar, de corpos dissidentes. A marca deixada aqui é o termo assumir, que no primeiro caso nem havia ocorrido, mas os julgamentos do grupo social que compunha aquele espaço escolar o avaliava por um não posicionamento viril e masculinizado. No segundo relato, a “saída do armário” durante a adolescência pareceu, por parte dos seus pares, algo bem tolerável desde que não fosse como um homem gay, mas sim bissexual. A bissexualidade é um tema bastante emblemático no meio LGBTQIAPN+ por ser considerada pelo senso comum como um momento de não entendimento do corpo e da mente, como se houvesse uma obrigatoriedade de assumir uma posição exclusiva, o que claramente é um discurso advindo de um olhar social que ratifica a binaridade de gênero. Monique Witting (2016) defende a ideia de que um pensamento heterossexual foi estabelecido como ordem social, política, cultural e simbólica.

Para ambos os entrevistados, que falam de lugares distintos, mas pertencem a mesma geração (a mais recente), esse lugar do assumir-se (direta ou indiretamente) foi visto como um problema. Para o primeiro pelo fato de a mãe ser professora na mesma escola que ele frequentava e para o segundo a questão de assumir-se, ainda na adolescência, como homem gay. Tudo isso também pode ser analisado pela ideia vinda com Foucault (1988) da biopolítica, que mesmo depois da questão ter deixado de ser vista como uma doença pela medicina, o vírus social só crescia, ainda mais se tratando de um espaço escolar.

Em se tratando dos indivíduos mais maduros, a experiência escolar tem uma visão que observa outras intercorrências para além da homossexualidade. Para o entrevistado E.S.S, que estudou na cidade de Anápolis – GO entre as décadas de 1970, 1980 e 1990, as primeiras experiências sociais no espaço escolar que o puseram em evidência veio muito do fato do mesmo ser de família de origem budista. O entrevistado relata que nas escolas em que estudou,

mesmo elas sendo públicas, havia a disciplina de Ensino Religioso e que havia uma predominância de um discurso Cristão e Católico durante as aulas, o que demonstra o quanto ao longo das referidas décadas havia um distanciamento do Brasil de elementos culturais advindos do Oriente, sobretudo no contexto da Ditadura Militar. Em relação especificamente a sua vivência homossexual o entrevistado diz que:

Chegando na quinta série, que foi no Virgínio Santillo (nome da escola). Todo meu processo foi público (referindo-se as Escolas Públicas). No Virgínio Santillo, eu, eu realmente não tinha me despertado pra situações sexuais, né? Então achava estranho, porque eu sofri bullying na quinta e na sexta série, porque as pessoas me olhavam. Eu me lembro de ter um menino que chegou em mim e falou assim: “Você é menino ou menina?” e eu fiquei tão indignado com aquilo. Sério, por que como assim? Ne? (E.S.S, 2023).

A imposição de costumes ligados a um comportamento binário de vida gera conflitos e práticas como a descrita pelo entrevistado. Os modelos de masculinidade que regiam a sociedade exigiam do indivíduo um determinado comportamento que naquele momento de sua vida ainda não lhe era próprio pelo fato do mesmo ainda não ter chegado à puberdade. A indignação do entrevistado também é uma demonstração de silenciamento social, pois apenas na sua vida adulta ele pôde expor uma situação que lhe ferira ainda no ano final de sua infância, marca muito comum entre os indivíduos de sua geração. Já no caso do entrevistado R.C.S, cidadão da cidade de Redenção – PA e que viveu seus anos escolares no município de Conceição do Araguaia – PA e que pertence à mesma geração do primeiro entrevistado, o comportamento é oposto do primeiro entrevistado.

Advindo de origem familiar Protestante, R.C.S é uma pessoa que destaca uma visão de educação também imposta pelos seus espaços escolares, mas muito mais conformado e até mesmo com um discurso defensor da pedagogia tecnicista que o mesmo vivenciou, levando em consideração que o mesmo estudou em uma instituição financiada por um Banco, uma modalidade de educação conhecida pela expressão “escola conveniada”, que está na cidade de Conceição do Araguaia - PA desde o ano de 1971. Este indivíduo guarda consigo uma particularidade muito interessante de ser analisada historicamente, pelo fato de apesar de ser um homem homossexual, tem costumes e hábitos mais conservadores, algo muito típico dos indivíduos que tiveram menos acesso às informações específicas sobre a comunidade LGBTQIAPN+ e que circulavam nas metrópoles brasileiras. O distanciamento da população homossexual dos interiores do Brasil dos diálogos sobre os anseios desta comunidade, se devem muito ao fato do alinhamento do pensamento da referida população, que afirma Cowan (2021)

que “havia entre os policiais aqueles que achavam que a conspiração marxista incluiria uma invasão física no Brasil” (COWAN, 2021, p. 41).

Mesmo sabendo, como afirma Trevisan (2019), que a grande maioria dos líderes dos movimentos de esquerda não tinham interesse em aproximar-se da comunidade LGBTQIAPN+, pois para os mesmos este grupo não trazia ações que somassem aos interesses as suas ideias. Sob a visão dos grupos dominantes do sistema político durante o referido período militar aproximar-se de modelos de vida que não fossem alinhados aos seus interesses, era agir em desconformidade aos pensamentos vigentes. Tendo essa ideia em mente, a defesa do entrevistado R.C.S de uma educação mais tradicional é um reflexo da sociedade que o formou ao longo de seus anos escolares.

Sobre o ensino das disciplinas de OSPB e Moral e Cívica, ocorre um choque social entre os entrevistados mais velhos, pois ambos vivenciaram o estudo dessas disciplinas e as enxergam de formas diferentes. R.C.S colocou-se como defensor das mesmas, afirmando que:

ÉVERTON: Então nessa escola tinha Ensino Religioso, Educação Moral e Cívica, e OSPB, todas elas, né?

R.C.S

Tinha, tinha, tinha, tinha, tá, tinha inglês, tá? E já tinha, inclusive na época, é... direcionando a informática. Que o Bradesco foi muito ligado na área à informática, né? Então não tinha TI. Nós tínhamos técnicos mais ou menos, né? Nessa área também.

ÉVERTON

E como que era? Fiquei, fiquei muito curioso dessa parte. Como era uma aula de Moral E Cívica?

R.C.S

Olha, na verdade era muito interessante, né? E era, inclusive, uma matéria que trazia da gente... nos trouxe um... grandes conhecimentos, né? E quando falava em moral, já diz né: “moral né e cívica”. (R.C.S, 2023).

A resposta, apesar de não ser explícita, traz consigo um saudosismo de um modelo educacional que procurava exaltar valores conservadores e técnicos, algo que fazia parte de toda a vivência do entrevistado tanto na sua vivência pedagógica quando em sua vida íntima. A educação tradicional traz para sua análise uma ressalva aos valores defendidos tanto pelo Estado Militar, quanto pela Instituição que financiava a escola e a influência estadunidense vinda desta. Já para E.S.S, a experiência do ensino de OSPB e Moral e Cívica trouxe a ele um sentimento de imposição de forças tanto ideológicas quanto práticas em sua educação. Ele relata que:

E.S.S

OSPB, Moral e Cívica, né? Então, né, eu acho que a matéria OSPB e Moral e Cívica, parece muito com a propaganda que existe do exército na TV, porque na TV falava bem assim: “venha para o exército, aprenda a ser homem”. Não sei se você entende a analogia disso.

ÉVERTON

E nesse período já existia aeronáutica aqui em Anápolis, já existia?

E.S.S

Já existia.

ÉVERTON

Então, a existência dessas disciplinas eram, eram... caminhavam para uma coisa mais “impositora” mesmo?

E.S.S

Na realidade, foi uma época assim, só que com o tempo foi se tornando uma situação velada, por exemplo no meu primeiro grau eu me lembro de todos os dias chegar, fazer uma fila, cantar o hino para o hasteamento da Bandeira. Entendeu? Todos os dias tinha esse processo (E.S.S, 2023).

O entrevistado destaca em sua reflexão uma imposição cisheteronormativa de modelo de vida. “Aprenda a ser homem” é uma colocação muito recorrente a esta geração e reflete a imposição de um comportamento ligado a biopolítica, ainda mais levando em conta o contexto de uma cidade diretamente influenciada pelo militarismo no ensino e na sua organização. Nesse ponto, é interessante trazer à luz o relato da entrevistada S.L.U, uma jovem cantora da mesma cidade e que concluiu os estudos de Ensino Médio mais recente. A entrevistada cursou seus anos de Ensino Médio numa escola Militar da cidade, um costume comum dos locais, por acreditar que esse tipo de educação é capaz de moldar a mente, formar o caráter e repassar as devidas instruções educacionais que são lidas pela sociedade local como as ideais.

O que a entrevistada deixa muito claro na sua narrativa é a mudança de tratamento por parte dos militares quando ela se assume lésbica. Os convites para apresentações nos eventos escolares diminuiram, a visibilidade dela como uma voz ativa entre os seus colegas junto as lideranças escolares também. Ela relata que:

S.L.U

Tinha porque ainda tinha um certo preconceito também ali dentro, porque na escola sempre tem cara, não tem como. Ainda mais na no momento que eu me assumi foi na escola militar. Foi no terceiro ano, e eu lembro que eu tinha um tratamento maravilhoso assim, sabe? Tive dos professores, sempre gostaram muito de mim, porque eu sempre fui uma aluna muito dedicada, muito esforçada. Os militares viram mal, porque eu fazia parte dos momentos, que eu cantava e tudo mais. Só que a partir do momento que me assumi. E que isso se espalhou pela escola e tudo mais é... assim... Eu lembro que está até no meu... Não... Assim, na época eu não via como “mais” porque eu não me importava, mas no quadro da minha sala, todo mundo me chamava tipo: “Sapatão” (risos). (S.L.U, 2023).

A entrevistada deixa claro que era uma estudante muito ativa sem sua vivência escolar e que sua habilidade artística a incluía em eventos outros daquela instituição. Mas o assumir-se lésbica, trouxe para ela a situação da exclusão social, prática que apesar de ser uma demanda combatida tanto pela LDB quanto pela Constituição Federal, é muito recorrente no espaço escolar e ainda mais em instituições educacionais de pedagogia tradicional. O “não ser heterossexual” impõe consigo uma problemática atrelada ao fato de não ter acesso a posições de destaque, ainda mais em uma academia militar e sendo a entrevistada uma pessoa do sexo feminino.

Em relação às memórias de vivências de práticas de ensino o interessante é que, ao se tratar do Ensino de História, os três entrevistados mais jovens trouxeram respostas muito claras de práticas metodológicas atreladas a relação da referida disciplina com os Direitos Humanos. V.J.G.S destaca dois episódios ocorridos ao longo dos anos de Ensino Médio, em que a sua professora partiu de uma problemática ocorrida em sala de aula:

[...] M. (nome da professora), era uma pessoa que... é uma pessoa na verdade, que trazia nas didáticas dela, formas de acabar com um pouco do preconceito ou o racismo. Os preconceitos que muitos dos alunos tinham eu posso estar como exemplo, uma ação que ela fez quando um aluno fez uma piada antissemita. Um rapaz fez uma piada antissemita, no momento ela já retrucou com o deboche, claro. Como sempre a M. foi, e rechaçou aquilo e, em seguida, já propôs uma atividade que envolvia todos os alunos, que era o *tribunal de Nuremberg*³³. Em que os alunos eram promotores, outros eram réus, outros eram advogados. E ali eu acho que aquele momento já trazia os alunos um pouco do que foi aquilo para não se fazer mais. A gente falou sobre os gays, falou sobre as ações que o nazismo causou pelo preconceito. Então assim, ela fez uma atividade, que a meu ver, no momento que era momento muito, uma dualidade política muito grande, que era logo naquele *impeachment*, do golpe, da Dilma Rousseff. Ela trazia esses debates políticos, é de visão de mundo. De... do que era a fala do então candidato à presidência, do que foi eleito (referindo-se a Jair M. Bolsonaro). E também da outra visão. Não que seja só uma politicagem, uma idealização dos alunos, mas ela traz a visões, você escolher que a que seguir. Então, assim era o diálogo. E ela era fazer isso naquele momento, eu achava muito corajosa, porque você está falando no momento que estava tendo *impeachment* da presidente e conflitos e a gente falava de uma, de um *efeito lawfare* criado pelo sistema de justiça por alguns agentes do sistema de justiça, na verdade. Contra o ex-presidente, então assim. Falar sobre política naquele momento era algo muito corajoso e falar sobre questões sociais de minorias que naquele momento eram as mais atacadas, era ainda mais coragem, porque naquele momento, o presidente, ele... ele só demonstrava que grande parte da população sente que é uma falta de respeito e o preconceito com que é diferente. Então, quando o presidente falava olha: “ó ô gayzinho” ou “preto de 8 arrobas”, ela debate tudo isso contrariamente. Então assim ela não deixava com que aquela ideologia contrária a minorias

33 Tribunal de Nuremberg foi uma corte internacional criada em 1945 para julgar os crimes cometidos pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Os julgamentos começaram em 20 de novembro de 1945 e terminaram em 1º de outubro de 1946. No total, 185 pessoas foram acusadas, das quais 35 foram absolvidas.

crescesse. Contra mulher, contra tudo, ela não se impunha e falava. Naquele momento, pessoa muito forte. Outro momento que ela fez foi uma, como professora de História que eu achei muito interessante, gostei muito também, foi ela produzir uma reunião da ONU em que colocou os alunos em determinadas posições e tinham que resolver um conflito. Então assim, ela foi uma outra... teve uma outra atitude que ajudou muito. Então assim, eu acho que nessas pequenas atitudes, ela construiu algumas pessoas, tornaram ela as melhores, lógico, não consegue mudar todo mundo, mas ela conseguiu trazer uma outra visão de mundo. Sobre determinados aspectos e também demonstrou muita coragem pelo momento que ela vivia (V.J.G.S, 2023).

É possível perceber o quanto as duas atividades propostas pela professora do entrevistado tiveram uma problemática de ações do tempo presente e que geraram para os alunos, reflexões sobre o papel deles enquanto indivíduos que vivem em uma país democrático e que esta democracia está pautada nos Direitos Humanos. Metodologias de ensino neste sentido, trazem para o fazer docente a ideia de equidade, pois o que se está em discussão não são simplesmente lideranças políticas, mas sim modelos políticos que trouxeram consequências catastróficas para toda a sociedade e que por este motivo precisam ser analisadas para não serem repetidas. O entrevistado deixa muito claro como a presença de um pensamento conservador entre seus colegas de turma não era um problema, mas a prática da reprodução de falas conservadoras era o ponto-alvo de sua professora, que nas duas ações promove reflexões sobre como os pensamentos políticos precisam estar alinhados a vivências que tenham como eixo os Direitos Humanos, isso gera inclusão, equidade e reflexões sobre o fazer histórico no espaço escolar.

Já G.V.C.C vai para além das práticas de sala de aula e descreve o ambiente do IFG. Segundo ele, o Instituto era um lugar que se mostrava mais preparado à pauta da Diversidade em sua ampla representatividade, haviam núcleos e grupos de discussão sobre agendas relacionadas a essa parcela social e mesmo os (as) estudantes que estavam alinhados a um pensamento mais conservador, entendiam que aqueles espaços eram necessários para que a comunidade escolar pudesse ser um local seguro para todos os seus membros.

G.V.C.C

Sim, aí no IF eu decidi fazer. É..., Técnico em Química. E por ser uma escola de tempo integral, sempre, e por ser profissionais que já, é, tão lidando ali diretamente com a Esfera Federal, eu acho que eles aprendem a lidar com a diversidade muito mais rápido do que esses outros colégios e tudo mais, porque acaba que não chegam consequências legais lá dentro desses outros colégios, igual acaba chegando dentro de uma Instituição Federal. Então foi muito tranquilo *pra* mim é crescer como uma pessoa homossexual dentro do IF.

ÉVERTON

Entendi. E em relação à diversidade, como que era ser um menino gay no IFG?

G.V.C.C

Ah, era muito bom. A gente é... Ai, era simplesmente... não sei explicar! Era um, é uma vivência muito diferente de qualquer outra coisa. Ele, o IF, ele não ensina a gente, só ser humano, ensina a gente a ser político, entendeu? É, como a nossa vivência ela impacta outras coisas, né? Como nossas atitudes, elas são políticas, “no gerais”. Elas, tipo, não existe esse negócio de ficar em cima do muro, você ficar em cima do muro é uma, é um posicionamento, então ele ensinava bastante isso, ensinava como... como a gente devia lutar por, pelas nossas causas no geral. Então foi muito tranquilo (G.V.C.C, 2023).

Para o entrevistado, estar em um lugar que não o tolhia ou via sua existência como um problema era a certeza de estar em um ambiente seguro, que o permitia agir e pensar como indivíduo e como pessoa pública. Poder refletir sobre uma multiplicidade de agendas, refletir enquanto estudante muito mais do que aspectos técnicos foi uma prática que, na visão do entrevistado, trouxe equidade para o ambiente escolar e que reflete em sua vida pessoal, levando em consideração que apesar de ser uma escola com a formação básica e técnica, a busca por um equilíbrio entre essas duas formações pautada numa formação humana garante muito mais do que a qualificação instrumental de seus estudantes.

Interessante também ressaltar que esse mesmo entrevistado, nos seus anos de ensino fundamental, sofreu um episódio de (em sua descrição) transfobia na escola do sistema “S” em que o mesmo estudou durante os anos finais do Ensino Fundamental. Estar, durante o Ensino Médio, num ambiente muito mais atento aos Direitos Humanos, lhe garantiu meios para perceber-se parte da sociedade sem que houvesse ali uma imposição de valores cisheteronormativos.

Já para S.L.U, a vivência no espaço escolar de uma instituição militar foi antagônica ao relato anterior. A entrevistada vinha dos anos de Ensino Fundamental com uma experiência de *outing* realizado por suas colegas de sala numa outra instituição. Quando ela se assume como pessoa lésbica anos depois numa instituição de educação extremamente conservadora, o choque cultural foi um dos elementos que mais se destaca em seu seguinte relato:

ÉVERTON

Te incomodava essa coisa da farda? Coque?

S.L.U

Nossa, muito porque eu tinha que, porque eu tinha que usar saia, eu odeio usar saia, não faz parte de mim (risos). Não faz parte da minha, da minha personalidade, usar saia e usar com o tamanquinho toda aquela questão, não podia usar calças, sabe? As meninas não podia usar calça. Queria muito usar calça, pelo menos no meu colégio militar, não podia. Eu vi que tinha outros colégios militares por aí que poderia, mas no meu colégio não era só saia. Meninas de saia e os homens de calça. Isso me incomodava bastante porque eu não tinha essa flexibilidade, sabe? (S.L.U, 2023).

Uniformes são utilizados para trazer também a ideia de igualdade entre os usuários, mas os trajes militares são sempre padronizados no que se refere a cisheteronormatividade. Na prática, pessoas como a entrevistada que preferem ter comportamentos ligados o que se descreve como *disfem*³⁴, entendem essa imposição de peças de roupa como um tipo de imposição social e isso é uma prática totalmente atrelada à biopolítica. Uma peça de roupa, quando imposta, pode servir também de elemento que causa o *bullying* escolar, a democratização neste caso aqui foi um elemento atacado. Para além da questão do vestuário, a entrevistada também destaca uma questão muito interessante em relação as aulas de História que teve. Os docentes da Escola Civil-Militar da cidade de Anápolis são, em sua grande maioria, cidadãos civis. Isso trazia consigo, uma prática de sala de aula que não estava totalmente alinhada com o pensamento militar em todos os sentidos, o que era visto pela entrevistada como algo positivo. Ao ser questionada sobre as aulas de História, ela conta que

S.L.U

[...] Uma vez, eu fui (risos). Uma vez, eu fui fazer uma apresentação (mais risos) com eles, e eu não sei, tem aquela música que eu acho que foi da época da ditadura militar e eu. Para tocar essa música (mais risos)

ÉVERTON

Caraca!

S.L.U

E eu não tinha lembrado que tipo assim: foi nesse período da Ditadura Militar. É, aquela: nas Escolas, nas ruas, nossa menino! Ele deu exatamente essa, e, menino, nossa! Eu não tinha me tocado e na hora.

ÉVERTON

Pra não dizer que não falei de flores.

S.L.U

“Não, essa não!” (risos). Eu lembro que lá dentro eles queriam que, o professor de História falou. Que eles queriam que ensinasse que não foi uma Ditadura Militar, que foi uma, gente... Que não foi, enfim, eu não lembro... É, uma Revolução Militar. Eles queriam que ensinasse isso, mas o Professor de história não ensinava isso pra gente, porque realmente não foi uma Revolução, foi uma Ditadura.

ÉVERTON

Você se lembra do que que ele falava, nesse sentido, seu professor de História?

S.L.U

Cara, eu lembro que ele não, ele não era de acordo, porque ele queria ensinar história, sabe? Então ele não estava dentro daquilo ali, sabe que os militares queriam impor na cabeça dos alunos, então, tipo isso marcou bastante também que eu achei que aquilo é um absurdo. Quando ele falou todo mundo da sala fica tipo: “como assim, né?” (S.L.U, 2023).

³⁴ A palavra refere-se às lésbicas que não performam muito ou nenhum tipo de prática ligada à feminilidade, é um elemento ligado a orientação de gênero ou também a elementos de representatividade/identidade, como roupas, acessórios, entre outros.

A pauta da Ditadura Militar é sempre um momento que traz consigo análises de diferentes lugares sociais, tanto para os (as) estudantes quanto para os professores que ministram a aula. O mais interessante do relato da entrevistada é que, mesmo estando em um espaço em que uma reflexão mais crítica deste tema pudesse gerar ao docente consequências, o mesmo preferiu ensinar o assunto de forma que ele não fosse exaltado e nem relativizado. Seja mudando a nomenclatura ou evitando canções-protesto, o olhar para a Ditadura como um governo simplista é uma tentativa que cresceu muito no Brasil, sobretudo após o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, momento em que a *internet* e a mídia levaram à amplificação de olhares românticos para esse período da História do Brasil. Seja como for, não adotar esse olhar simplista por parte do professor é um posicionamento de responsabilidade ética e de preocupação com um Ensino de História atento aos Direitos Humanos, que entre suas atribuições

Artigo 18.º

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos. **Artigo 19.º** Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão (ONU, 1948, p. 4).

Certamente a escola estava a par do planejamento docente do professor e não o puniria por exercer o seu trabalho baseado no princípio da liberdade descrito nas leis. Descrever governos, sejam eles de qualquer corrente política, é uma das funções dos professores de Ciências Humanas. A aula de História, portanto, é local oportuno para debates sobre esse tipo de questão, que não privilegia ou defende este ou aquele pensamento político e que, portanto, tem como princípio norteador de desenvolvimento de aprendizado os Direitos Humanos e com isso promove a equidade entre os (as) estudantes envolvidos no processo.

Como último questionamento ao longo das entrevistas, foi sugerido aos entrevistados que argumentassem sobre o tipo de escola ideal que eles sonham ou desejam. Um fenômeno interessante que ocorreu nesse momento das entrevistas é que muitos deles argumentaram sobre ideias que estão em consonância direta com a temática dos Direitos Humanos. V.J.G.S, sendo um profissional do ramo do Direito, acabou falando muito sobre uma agenda relacionada à democracia. O entrevistado aponta que

A gente tem que mostrar também na escola, só mais um ponto, que na escola

é um ambiente de que... Ensinar na verdade, um dos princípios do direito, ensinar o direito às crianças, ensinar que: a gente tem Liberdade de Expressão para falar o que a gente pensa, mas tem punição. Eu acho que isso é um dos princípios que a gente falta na escola, a gente não, a gente dá muito conteúdo, estrutura o aluno de muitas formas, mas não instrui o indivíduo ali a ser um ser humano decente. Quando eu digo decente, não, eu digo as pessoas saberem seus direitos e seus deveres na sociedade (V.J.G.S, 2023).

O tema da liberdade de expressão, muito mencionado nos últimos anos no Brasil, sobretudo em decorrência dos atos antidemocráticos de oito de janeiro de dois mil e vinte e três, tem para o entrevistado um destaque pois o mesmo está, para a reflexão do entrevistado, como um dos elementos formadores da empatia e do caráter humano. Segundo o mesmo, trabalhar mais sobre esse tema no espaço escolar através do Ensino de História, trará mais pensamento crítico e reflexão para os (as) estudantes no sentido de colocar-se no lugar do próximo, contribuindo assim para que a população LGBTQIAPN+ não só permaneça, mas ocupe espaços na comunidade escolar.

G.V.C.C argumenta muito relacionado à ideia de empoderamento da mencionada comunidade. O conceito contemporâneo é muito discutido pelos estudantes dentro e fora do espaço escolar e é muito mais comum relacionado às questões binárias, mas o entrevistado, que claramente possui um discurso político muito próprio de sua geração, argumenta que:

[...] Que as pessoas não tenham medo de se impor. *Dominick Jackson* ³⁵tem uma fala muito incrível, num discurso que ela fez uma premiação que... ela, ela não tem que pedir respeito das pessoas, ela tem que ela. As pessoas têm que ter o respeito por ela, porque ela está ali e as pessoas devem respeitar ela pelo que ela é, pelo como ela age. Então eu acho que é isso. Você tem que, às vezes a gente tem que deixar de seguir o padrãozinho e abaixar a cabeça às vezes, e aprender a se impor um pouco mais. Porque se a gente não se impor, a gente não vai criar políticas que tratam a gente como seres humanos. A gente não pede, por exemplo, que tenhamos privilégios com algumas pessoas falam, a gente só quer ter o direito de andar na rua sem o medo de morrer (G.V.C.C, 2023).

A reflexão aqui deve partir de seu significado. Empoderar-se significa a emancipação individual e coletiva, proporcionando a luta contra as estruturas de opressão, o rompimento das ideologias de controle e dominação social. “O empoderamento é resultante da junção dos indivíduos que se reconstroem e desconstroem na coletividade, tendo como resposta as transformações sociais, é o desfrute por todos e todas.” (BERTH, 2020, p. 54). A autora

³⁵ Mulher transexual, modelo, atriz e escritora estadunidense, tornou-se mundialmente conhecida por sua participação na série POSE, de 2021.

direciona esta fala especificamente para a luta de mulheres negras e sua inclusão no espaço social, mas sendo a comunidade LGBTQIAPN+ também uma categoria social minimizada e silenciada ao longo do tempo, o termo tem relação direta com a colocação do entrevistado e de como o mesmo defende essa quebra de parâmetros que são impostos ao longo do tempo e que, segundo o mesmo, não cabe ao espaço escolar.

E.S.S, tem também um posicionamento mais enfático em relação ao papel das escolas, do Ensino de História e da formação da consciência dos Direitos dos Cidadãos da atualidade. Ele afirma que

Partindo do princípio que conhecimento adquirido, você não perde, por que que as crianças já não crescem sabendo que o conhecimento é bom, que isso é transformador, que isso vai mudar a vida delas. Porque que existe um bando de psicopatas, que se dizem professores, que se dizem gestores, pedagogos e essa coisa toda? Cria esse “Bicho-Papão”, que a criança sai louca, batendo pé porque não quer ir para escola. Então, qual é realmente o trabalho de pesquisa que existe para poder fazer, para montar o esquema didático das aulas? Quem faz isso? Quem são eles? Eu nem questiono a preparação porque eu conheço pessoas [...] que estão extremamente comprometidas com a carreira, mas em compensação, eu conheço outros que tem umas vidas completamente estranhas, alucinadas, essa coisa toda, que se vestem de professores e vão pra sala de aula... então assim [...] Ele tem a vida dele. Mas precisa realmente ser uma pessoa tão frustrada, cheia de problemas, que joga esses traumas assim das crianças e essa coisa toda, sabe, então você não está formando crianças, você está formando um bando de gente pronta para sair dali pra um psiquiatra, psicólogo. E com problemas de ensinamento (E.S.S, 2023).

A preocupação do entrevistado está diretamente relacionada com a formação de professores que tenham como premissa a ideia apresentada por Lynn Hunt: a questão da empatia. O modo como esses profissionais chegam para os seus discentes, segundo o entrevistado, influencia muito no processo formativo desses indivíduos, que são marcados por esse comportamento dos seus professores. Sendo a sala de aula um espaço de construção de ideias, colocar-se no lugar do (a) estudante que chega também com uma carga emocional trazida da comunidade escolar é entender que cada aula, é uma aula independente. Quando tratamos então de um espaço em que a população LGBTQIAPN+ faz parte, a posição empática aproxima esses estudantes do conhecimento e quebra com os ciclos de imposição de comportamentos padronizados, permitindo que esse mesmo estudante também seja protagonista de sua formação cultura, cidadã, política e intelectual.

Para a entrevistada S.L.U, a ideia de escola ideal está relacionada aos conceitos de liberdade e igualdade entre os (as) estudantes. Segundo a entrevistada, uma situação que gera

conflitos e embates entre os (as) estudantes pode ser mediada por metodologias ligadas ao ensino dos Direitos Humanos. Ela discorre que

S.L.U

Cara, eu sonho uma escola que as pessoas possam ter Liberdade de ser quem elas são, sabe? Que elas consigam, porque no Ensino Médio ocorre muito a questão dos próprios alunos ter preconceito com os outros. Você ter medo de você ser, eu lembro que eu tinha medo de me assumir. Eu tive medo de me assumir. Pessoas iam falar, porque eu já sofri muito na infância. Então, tipo assim, sabe? E também, da questão da escola dar essa Liberdade para os alunos também e também ter mais é curso, é cursos não, matérias na grade que que vão, por exemplo, não tinha Música na grade, e os alunos que gostariam de ser cantores, músicos profissionais, não tinha. E eu lembro que eu estudei isso na escola de Música e tinha, um tempo atrás, tinha Música na grade, porém foi cortado. Então, tipo, isso é muito importante para os alunos que também, porque não existe só eles. Eu lembro, eu sei que, eu percebo que. Eles focam muito na questão de “Ah, medicina”. Eles não focam no curso de História você, professor.

ÉVERTON

Os ditos: “cursos de excelência”

S.L.U

Exatamente. Mas também, não enfoca também num curso de História que as pessoas às vezes queriam ser professor também, então, tipo, muitas pessoas, outra coisa que eu percebi também é a questão de você ter que saber o que você quer aos dezoito anos. Da formação, então tem essa questão, acho que é uma pressão muito grande *pros* adolescentes e ter essa flexibilidade, um pouco de tratamento mais humano também com alunos, por que os alunos são muito cobrados sabe? Você é adolescente, você está começando a vida agora, sabe, *pra* que essa pressão, sabe? Ninguém tem que saber o que quer exatamente com dezoito anos de idade, você não sabe o que você quer, gente. Você tá começando a vida agora, então acho que tinha que ser um tratamento mais humanizado, porque nós somos seres humanos também. Tipo, eu acho que é isso, sabe, eu acho que é isso que eu sonho sabe? É um espaço seguro, um espaço que você tem acolhimento também, porque para muitas pessoas que não tem o acolhimento dentro de casa, procura acolhimento na escola, porque a maior parte do tempo que você está, se você parar *pra* pensar. Então isso eu acho que é isso. (S.L.U, 2023).

O medo de assumir-se como pessoa LGBTQIAPN+ é algo que ainda norteia a vivência escolar assim como relata a entrevistada, pelo fato do espaço escolar ser construído ainda sobre valores muito mais padronizados e isso afasta os indivíduos de modelos sociais que se afastam desses que historicamente são impostos, seja pelo sistema que o rege, seja pela relação entre pares (no caso os (as) estudantes), seja pela metodologia adotada pelo local, que no caso da vivência apresentada pela entrevistada era a militar e que não trouxe a mesma memórias saudosistas a partir do momento em que a mesma “sai do armário”.

Outro ponto abordado pela entrevistada, é sobre a ampliação do currículo escolar. O fato de não serem abordadas aulas que possam trazer aos estudantes uma ampliação sobre

conhecimentos que transpassem as paredes da sala de aula tradicional, é uma demanda que vem desde muito antes do Novo Ensino Médio e que também já foi repensado pelo atual Governo Federal (gestão 2023 – 2026) com a ampliação da carga horária do referido nível de ensino. Seja como for, a abordagem pensada pela entrevistada é que o ensino não permaneça apenas nas disciplinas tradicionais e obrigatórias, mas que ocorra uma formação de forma que o (a) estudante encontre outros sentidos para que a aprendizagem seja significativa.

Essa descrição fica ainda mais clara quando se percebe que, mesmo se tratando de um ensino público/conveniado, a escola da entrevistada tinha uma preocupação de preparar seus estudantes para ocuparem espaços universitários dos cursos relacionados as tecnologias e ciências médicas, dando menos enfoque para abordagens àqueles que se interessassem pelas áreas das belas artes (no caso da entrevistada) e das humanidades. Isso é uma demanda que vem crescendo “de vento em popa” através do currículo aprovado para o Novo Ensino Médio, valendo muito da metodologia dos (as) professores para que um pensamento humano possa ser desenvolvido de modo efetivo e esclarecedor para todos (as) os (as) estudantes, independente do seu interesse profissional, realizando deste modo uma educação democrática, igualitária e libertária.

Por fim, a entrevistada demonstra uma preocupação no sentido de que a Escola seja um espaço seguro e democrático para todos (as) os (as) estudantes que a frequentam, não apenas no sentido de garantir-lhes um local sem violência física, mas para que os mesmos tenham a liberdade de pensamento e de criação. Esse tipo de objetivo é algo que claramente está alinhado às práticas metodológicas que estejam planejadas através do pensamento dos Direitos Humanos, gerando com isso um protagonismo para todos os indivíduos que compõem o espaço escolar, sem distinções de origens. Direcionando especificamente para a população LGBTQIAPN+, uma das maiores necessidades da comunidade para a sua permanência no espaço escolar é o fim das segregações disfarçadas de pensamentos inclusivos, como por exemplo o fato de estudantes transexuais e travestis que ainda precisam usar os banheiros das equipes pedagógicas e não os banheiros dos (as) estudantes a partir do seu próprio reconhecimento de gênero. Esse tipo de ação, que é o mais comum de ocorrer em escolas da região do sul do Pará, estão diretamente alinhadas com o pensamento da biopolítica, pois é muito mais fácil para a gestão escolar aplicar uma solução paliativa para essa questão do que desenvolver um projeto de educação inclusiva entre a equipe pedagógica, estudantes e comunidade escolar em geral, o que pode ser lido por uma parcela dessa comunidade como uma imposição de gênero dentro de um local lido pelo senso comum como tradicional.

Para o último entrevistado, a relação entre Direitos Humanos, o Ensino de História e a

inclusão da população LGBTQIAPN+ tem uma visão muito mais ligada ao protagonismo desses indivíduos no espaço escolar. Tendo vivido a experiência escolar ao longo de décadas em que o ensino era muito mais pautado no protagonismo do professor do que dos (as) estudantes, R.C.S afirma, inicialmente que “o professor é o Mestre. E todo o discípulo, ele tá ligado no que o mestre fala”. Essa colocação do entrevistado, parte muito de sua experiência enquanto um indivíduo que tem origens em um seio familiar religioso e também de uma formação estudantil que tem origem conservadora. O jogo de palavras: “mestre” e “discípulo”, demonstra o quanto para R.C.S a relação entre professor-estudante, vem de uma memória coletiva tradicional em que o primeiro detém um conhecimento que para o segundo será determinante no que se refere a sua formação intelectual e individual, mas não levando em conta a sua bagagem social.

Para além disto, R.C.S também discorre que:

Te falo, com relação a LGBT's, *tá*, aos Direitos Humanos. A salvação vem dos professores. Não vem de outro lugar, sem ativismo. E te falo *pra* você, eu não sou muito ligado a ativismo. Sem holofotes. Vá com espírito, com a alma. Sabe, vá com tudo mesmo! Pegue, leve, mostre, mastigue, né? O seu discípulo, o seu aluno é seu discípulo. Se você é mestre, quem está te ouvindo são seus discípulos, *tá*? Então seus discípulos vão aprender de você, bem, e vão estar melhor ainda no futuro. Então é esse, é essa a minha mensagem que eu levo aos nossos professores, nossos amigos, que ensinem a verdade sem mentir, sem omitir e sem ativismo. Com essência, com amor e com amor existe. Tá? E que ser gay é natural. É bom, é gostoso, é ser feliz, é ser você. Sem, como diz, sem medo de ser feliz! *Tá*, é tão bom, eu quando me assumi, meu querido, é como se tivesse tirado todo o universo cima da meus ombros. Leve, feliz, então eu sou um cara maravilhado! Eu sou feliz por ser homossexual. Sou feliz, sabe? Como eu sou! (R.C.S, 2023).

O entrevistado coloca o papel do professor mais uma vez como um agente ativo ao combate do preconceito social no espaço escolar. Em relação ao ensino pautado nos Direitos Humanos, a relação que o mesmo fez foi de buscar estratégias que possam ir além de um ativismo social, levando em conta que o mesmo possui um posicionamento mais conservador como já demonstrado ao longo de seus registros. Independentemente disto, algo curioso aparece em sua fala: a ideia de trazer a população LGBTQIAPN+ para o centro da discussão no que tange ao protagonismo educacional, que segundo o entrevistado será alcançado este protagonismo a partir dos ensinamentos que o “mestre” conduzirá.

É interessante aqui destacar como essa visão mais conservadora de aprendizado tem uma influência direta de uma formação tecnicista e tradicional, mas ainda assim o entrevistado encontra uma “saída” para o protagonismo LGBTQIAPN+: o apoio do professor como um

condutor do aprendizado mediado pelos Direitos Humanos. O que o entrevistado propôs foi buscar o “caminho do meio” entre a sua formação e àquilo que o mesmo considera como fundamental para a referida comunidade que o mesmo diz se orgulhar de pertencer. Aqui também é um caminho de buscar na memória individual, elementos que o mesmo considera como válidos de um momento histórico em que o mesmo frequentou um espaço escolar bastante tradicional, mas que também estimulava o protagonismo de seus/suas estudantes e é nesta memória que o entrevistado traz os holofotes para a população em questão. Segundo R.C.S, o professor no seu lugar de autoridade tem a função de levar seu discente (seja ele qual for), rumo à luz do conhecimento e, com isso, construir uma sociedade que caminha para a modernidade e progresso.

Apesar desta última parte ser um discurso ufanista, sob a visão do entrevistado que traz da sua memória uma sociedade que foi muito mais repressora e que por este motivo o mesmo só pode se assumir como pessoa homossexual depois de ter cumprido todo um padrão cisheteronormativo (casamento com mulher, criar filhos) advindo mais uma vez de uma biopolítica que não se preocupava com o bem estar dos corpos dissidentes, a proposta de incluir a população LGBTQIAPN+ no espaço escolar através do professor, pode ser melhorada se estas ações estimularem o protagonismo estudantil, fazendo assim a aplicação no Ensino de História do pensamento dos Direitos Humanos e com isso gerando ações significativas de aprendizagem escolar. Ou seja, trazer para o (a) estudante, o lugar de construtor da sua aprendizagem através de ações pedagógicas em que o Ensino de História possa ser agente formador de reflexões aplicadas não só para o espaço escolar, mas para a comunidade que o forma.

A Constituição brasileira por si só não garante a aplicabilidade obrigatória dos Direitos Humanos da ONU, levando em conta que a declaração não é uma lei universal, mas sim um acordo que o nosso país concordou com a sua assinatura e prática democrática. Mesmo assim, conhecer o documento protagoniza (no caso dos (as) estudantes) uma proteção e o esclarecimento da comunidade escolar no que se refere à equidade de direitos, que passa a ser uma demanda de aprendizagem obrigatória. Assim diz o capítulo I da Constituição de 1988, inciso XXXII:

Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular ou coletivo, que serão prestados no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 2017, p.19).

Esse texto pode ser interpretado pelos menos de duas maneiras no que tange a relação

entre o Ensino de História e os Direitos Humanos. Em primeiro lugar deixa muito claro que deve haver uma transparência dos serviços públicos em sociedades democráticas de direito, e isso abre margem para uma ação individual ou coletiva da comunidade (neste caso a escolar), na busca por respostas a suas demandas, e aqui entra a comunidade LGBTQIAPN+ e a relação com aquilo que o entrevistado R.C.S destaca quando diz que os professores trabalhem a temática da diversidade, pois esses grupos vivenciam problemas reais que acometem a sociedade civil.

O texto constitucional é referente aos citados também pela Declaração dos Direitos Humanos, o que reafirma a preocupação da União em defender todos os membros da sociedade brasileira, independentemente do lugar que esses indivíduos pertençam. Para tanto, as políticas de afirmação dos Direitos Humanos seguem sua agenda, no sentido de proporcionar mecanismo de enfrentamento às violações dos Direitos Humanos. Todas as vozes que foram aqui apresentadas como fontes históricas relatam direta ou indiretamente vivências que acentuam a cada dia mais a necessidade de tornar rotineiro a prática sobre os Direitos Humanos no Ensino de História.

Mesmo em assuntos em que a referida declaração ainda não existia, é possível fazer menções a esta sem correr o risco de cometer anacronismos, pois como Hunt (2019) destaca, a linguagem do sentimento – ou a empatia – é algo que sempre existiu entre os grupos humanos e observar como a ausência de regimes democráticos acentuava as divergências sociais e valorizava as ideias de biopolítica, é um caminho promissor para discutir a questão da diversidade entre os (as) estudantes da Educação Básica. Um bom caminho, para a formação de professores(as) neste intuito, é a utilização de *podcasts*, produto proposto por esta pesquisa.

3.3 O ensino de História e o uso de mídias digitais: o *Podcast*

Nesse momento apresento a intervenção didática do trabalho que é um *podcast*, desenvolvido a partir dos áudios dos entrevistados que participaram desta pesquisa. As narrativas de cada um deles trazem consigo marcas de memórias individuais e que demonstram o quanto a comunidade escolar, seja de ontem ou a mais recente, influenciou e deixou marcas na sua vida escolar. Todas essas narrativas são contadas no tempo presente e, o que traz a preocupação de contextualizar o lugar dessas falas para a formação de professores de História, no intuito de relacionar essas narrativas em suas práticas de ensino a partir dos Direitos Humanos, com o interesse de incluir toda a população que compõe o espaço escolar.

Também foram realizadas duas pesquisas de opinião, uma com os (as) estudantes dos

terceiros ciclos do Ensino Médio, e outra com os (as) professores da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Benta Oliveira de Sousa, no município de Redenção – PA. A pesquisa teve como finalidade entender como estudantes e professore(as) desta escola veem o uso de fontes digitais como o *podcast*, se aplicam o uso desse tipo de fonte de pesquisa em suas aulas – no caso específico dos professores. Por fim, como compreendem a inserção de temáticas voltadas para os Direitos Humanos na referida área do conhecimento (cuja qual a disciplina de história faz parte) no Novo Ensino Médio.

As produções de Ensino de História feitas através de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) promovem o desenvolvimento de mídias digitais de diversas plataformas diferentes, entre elas o *podcast*. Esse tipo de mídia possui características específicas e tem alcançado públicos de lugares plurais, o que proporciona sua relação com o Ensino de História. Para contextualizar o seu uso pela educação, considero necessário conhecer um pouco da origem desta plataforma digital, para que seu uso faça sentido para a comunidade escolar. Desenvolver práticas de ensino no ciberespaço é também um fazer histórico, mas esse desenvolvimento precisa fazer sentido tanto para os (as) docentes quanto para os (as) estudantes

No artigo *Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula*, as autoras Adelina Maria Carneiro Moura e Ana Amélia Amorim Carvalho (2006) afirmam que “O termo *Podcasting*, criado pelo MTV VJ Adam Curry, resultou da fusão de *Ipod* com *Broadcasting* e é usado para descrever a tecnologia utilizada para descarregar conteúdos áudio das páginas da Web” (MOURA; CARVALHO, 2006, p. 1). Interessante afirmar que o termo surge entre produtores de conteúdo para a um comunidade consumidora de uma cultura de massa que sai da televisão e vai para *internet*, internacionalizando os conhecimentos sobre esse tipo de tecnologia sobretudo entre a população mais jovem. Na prática, o *podcast* tem uma característica particular por permitir uma edição semelhante àquelas dos programas de rádios, e possuem a opção de serem divulgados em aplicativos de tocadores de música com a opção de *download*, o que possibilita ao ouvinte fazer *download* de seus conteúdos para ouvir *off-line*.

Quando as autoras escreveram o artigo, a empresa *Apple* ainda estava testando o *podcast* em seus produtos, sobretudo nos *Ipods*, tecnologia utilizada exclusivamente para ouvir as plataformas de áudio que também estavam sendo desenvolvidas. Atualmente, não só as tecnologias como as plataformas se popularizaram possibilitando a criação de programas de áudio com o exclusivo objetivo de desenvolver programas das mais variadas formas de *podcastings*. Aqui a educação começa a ter novos olhares, tendo o Brasil alguns elementos de destaque no que se refere à produção de produtos nesta área. O programa *Nerdcast*, do canal *Jovem Nerd* é um dos produtos mais populares entre os estudantes de Educação Básica e

também entre os professores, por realizar discussões das mais variadas vertentes das Ciências, inclusive temáticas Históricas.

Aqui entra uma preocupação da operação histórica no que se refere a quem está criando essas interpretações históricas e produzindo narrativas sobre as mesmas. Em tempos em que se discute ideias como “Escola sem Partido”³⁶ ou também em discursos exaltados afirmando veementemente que existem escolas praticando “imposição de discursos de gênero”, saber de que lugar vem as narrativas históricas é de fundamental importância, pois o fazer histórico vai muito mais além do que o notório saber e pode ser um forte aliado no combate a discursos exaltados que mais dividem a comunidade escolar do que agregam. Os impactos gerados pela velocidade do que é produzido na *internet* é real, fato que faz com que criação das Tecnologias de Informação e Criação que façam muito mais do que a mediação dessas informações, pois é necessário filtrar aquilo que corresponde a cada fase do aprendizado dos (as) estudantes.

A relação entre a historiografia e os meios digitais é complexa, levando em conta que muitos dos historiadores ainda estão aprendendo a utilizar e a lidar com essas plataformas de criação de conteúdo e o modo como muitos deles constroem seus produtos não costuma ser a mais popular ou atrativa para os (as) estudantes de Educação Básica. Para além da questão de produção, tem o fato de muitos deles ainda defenderem a análise de fontes historiográficas de forma tradicional, ou seja: por mais que estas fontes estejam disponibilizadas de modo *on-line*, que sua análise seja feita “no mundo real”, de modo que seus estudos alcancem uma análise muito mais academicista do que pelo público em geral. Gallini e Noiret (2011) analisam através do livro: “La História Digital em la Era del Web 2.0” que com o desenvolvimento e popularização da *internet* o historiador não ganhou apenas mais um lugar de divulgação de seus trabalhos, mas um novo tipo de fonte de pesquisa. Ou seja, o historiador profissional começa a se beneficiar do que passou a ser chamado de hipertextualidade.

Essa ferramenta foi algo muito interessante para a busca de informações no espaço digital, pois através dela as pesquisas com elementos comuns ficam como que interligadas, como se uma “aba” de pesquisa estivesse interligada a outra, o que facilita na hora de realizar as pesquisas, pois não há a necessidade de visitar vários espaços públicos de salvaguarda de documentos, se eles estiverem disponíveis para sua consulta no espaço digital. Para o trabalho com fontes auditivas, no caso do *podcast*, isso pode tornar o trabalho do docente mais rápido, pois para encontrar um trabalho específico, basta que o mesmo tenha acesso a um tocador de áudio e pesquisar em seu cursor sobre o tema que o mesmo deseja ouvir/pesquisar.

³⁶ Projeto político do Governo Bolsonaro que defendia um projeto pedagógico para as escolas que não houvesse qualquer tipo daquilo que classificou como doutrinação, livre de ideologias.

Ainda não é possível afirmar que a *internet* democratizou o acesso à pesquisa histórica no Brasil, devido ao fato de ainda termos localidades (inclusive na região do Sul do Pará) que ainda não possuem esse acesso de forma facilitada, seja pelas entidades que administram as localidades, seja mesmo pela falta de acesso a tecnologias que proporcionem a sua utilização ou até mesmo a falta de energia elétrica, tendo em vista que ainda existem comunidades que vivem em regiões difícil acesso (algo que ficou muito visível durante a pandemia e que afastou parte dessas pessoas do acesso à educação pública).

Para além das questões da falta de acesso às tecnologias, temos também o fato de como pensar a relação entre o trabalho do Historiador e as fontes digitais, o que foi chamado também por Noiret (2011) como História Digital (ou Digital History), que é um “campo de pesquisa que trata de diversas fontes e tramas narrativas na Web” (NOIRET, 2015, 3, p. 2). A transcrição de documentos históricos do “mundo físico” para o digital é assim descrito:

Quase todos os problemas tradicionais do ofício do historiador, da delimitação de uma hipótese de pesquisa à descoberta, ao acesso e à gestão de documentos e das fontes, até conseguir os documentos narrativos e, sobretudo, até a comunicação da história e dos resultados da pesquisa, e, finalmente, o ensino da história, passam agora em parte ou no todo, pela tela do computador. Essas práticas se alinham no interior da rede (NOIRET, 2015, p. 33).

É possível perceber como o ambiente virtual é capaz de concentrar as fontes de pesquisa, desde a investigação até o seu ensino. Isso torna a operação história mais objetiva, o que pode ser analisado pelo menos por dois vises. A análise “direto da fonte”, promove ao pesquisador, um levantamento de hipóteses que leva mais tempo de ser investigado, sua análise pode ser defrontada com mais informações que possam aparecer ao longo da construção da pesquisa. De outro enfoque, tudo isso também pode ocorrer no ambiente virtual e os hipertextos geram o debate sobre essas hipóteses da pesquisa resultados muito mais rápidos e alcances mais longínquos, sobretudo aos pesquisadores que vivem em regiões mais distantes das origens de suas fontes ou até mesmo contribuem para a divulgação dos resultados de sua pesquisa sem que o mesmo precise se deslocar, ainda mais tendo como base comunidades de difícil acesso.

Outro debate que já pode ser reiterado a partir dos argumentos acima a “tela do computador”. Para o professor pesquisador, o celular tem sido um aliado no processo investigativo de sala de aula fundamental, ainda mais depois do período pandêmico. Utilizado como ferramenta pedagógica, o telefone celular contribui diretamente para o aprendizado dos (as) estudantes, pois é possível realizar (dentro ou fora de sala de aula) ações que geram reflexões sobre os temas que são apresentados pelo professor de História e que antes desta fase

só seriam possíveis de serem feitas caso o profissional leve consigo os referidos materiais investigativos consigo para a sala de aula, o que demanda uma série de fatores para ser feito sobretudo na educação pública. Sendo assim, o telefone celular é um elemento que pode contribuir, desde que seu uso seja otimizado e conduzido por uma metodologia que não o coloque em primeiro lugar ou o “demonize”.

O professor pesquisador em História que não domina o ambiente virtual, pode criar distanciamentos entre a teoria e a prática do fazer historiográfico. Isso pelo fato de grande parte das fontes de pesquisa estarem atualmente disponibilizadas de forma *on-line*, sobretudo fontes de áudio, vídeo ou documentos específicos que foram criados a partir da “revolução digital”. Carlo Ginzburg (2010) na conferência “História da Era do Google” definiu a *internet* como um espaço fragmentado de conhecimento e o *Google* como uma ferramenta poderosa de pesquisa em História. O que se observa sobre essa fala do historiador é a ideia de que quantidade de documentos não significa qualidade de produções, até porque nem todos os trabalhos de História que estão disponíveis no campo digital foram produzidos por Historiadores e isso acaba gerando incoerências sobre determinadas análises, pois informações dispersas não vão produzir um conhecimento crítico sobre os documentos que são criados pelo Homem ao longo do tempo.

No caso de documentos fonográficos e audiovisuais, sua salvaguarda feita em ambientes virtuais pode garantir a integridade de sua existência, possibilitando que novos estudos sobre essas fontes possam ser realizadas a partir da demanda que os pesquisadores tenham. No caso deste trabalho, por exemplo, o objetivo é tornar as entrevistas possíveis de serem pesquisadas em plataformas de áudio para que os professores possam utilizá-los como ferramenta para o desenvolvimento de metodologias de ensino criadas a partir da problemática dos Direitos Humanos e da inclusão da população LGBTQIAPN+ no espaço escolar, para que a mesma tenha condições de ter o mesmo alcance de aprendizado que os demais membros da comunidade escolar, propiciando assim uma educação democrática.

Anita Lucchesi (2012), em seu artigo *A História sem fio: questões para o historiador na Era do Google* afirma que a utilização dos hipertextos permite que os indivíduos possam se conectar diretamente às referências citadas pelos historiadores em suas pesquisas. Trazendo essa colocação para a realidade do professor que poderá utilizar os áudios desta pesquisa em sua prática metodológica, a aula planejada não o conduzirá a criar privilégios à referida comunidade analisada, mas a reflexão sobre a temática dos Direitos Humanos dentro das temáticas que o mesmo procure analisar, fará com que esses/essas estudantes percebam-se como parte daquela discussão, tornando-os indivíduos ativos no processo de aprendizagem.

Se os profissionais tiverem acesso direito a essas fontes orais, disponíveis em

plataformas de áudio e disponíveis para *download*, sua reflexão sobre essa temática pode gerar conexões entre o professor que busca esse tipo de aprendizado e até mesmo um olhar mais humanizado sobre os (as) estudantes que receberão esta aula planejada a partir de um olhar mais empático, trazendo para sala de aula análises de temas que comumente são trabalhados sob óticas mais tradicionais e menos atrativas aos estudantes.

Lucchesi (2012) também apresenta uma modificação na relação entre temporalidade e espacialidade, já que o ambiente virtual tornou a divulgação das pesquisas e das fontes históricas muito mais rápidas para aqueles que tem acesso a uma boa *internet*. A ideia de tempo e espaço fica distorcido, dando a entender que as temáticas trabalhadas estariam em fácil acesso no tempo presente, ainda mais em se tratando de áudios. É preciso lembrar que as fontes orais são relatadas no tempo presente em que ocorrem as entrevistas, pois o entrevistado é a fonte viva, ele sim é a fonte histórica. O seu relato, chega ao tempo presente da entrevista, trazendo a memória individual para um processo de análise que consiga refletir historicamente sobre o que aquela narrativa gerou como consequência para a sociedade. Isso faz necessário pensar um pouco sobre o estudo da História no Tempo Presente.

O encontro das tecnologias e das fontes orais se fazem necessárias, pois o *podcast* não só funciona como um acervo digital, mas aumenta a possibilidade de alcance muito mais rápido e eficaz para as entrevistas, trazendo para o pesquisador uma maior quantidade de material e desenvolvimento desde metodologias de ensino até práticas de pesquisa, ao entrevistado uma maior amplitude de suas narrativas e para a comunidade escolar uma maior reflexão sobre como o público escolar pode aprender, através dessas experiências, formas de exercitar a cidadania e a empatia para além das aulas de História. Tendo como premissa o uso de *podcasts* em sala de aula, foi desenvolvido também para este trabalho duas pesquisas de opinião. A primeira, direcionada aos estudantes dos Terceiros Ciclos de Ensino Médio e a segunda aos professores da Área de Ciências Humanas e Sociais do período matutino da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Benta Oliveira de Sousa, da cidade de Redenção – PA.

As pesquisas tiveram como objetivo analisar como o referido público acessa plataformas de tocadores de áudio, se eles conhecem e consomem *podcasts*, o tipo de conteúdo que costumam consumir e se acham útil utilizar esse tipo de produto como método de estudo. Ainda com os (as) estudantes, perguntas ligadas ao ensino de temáticas relacionadas aos Direitos Humanos foram desenvolvidas. Para os professores, alguns questionamentos foram comuns, mas houve também perguntas relacionadas à prática dos (as) docentes em sala de aula, com interesse de saber se os (as) mesmos(as) trabalham com o uso de *podcasts* em suas aulas e se conversam com seus pares a respeito desse tipo de metodologia. Participaram oitenta e oito

estudantes das três turmas acima descritas e oito professores da referida área de ensino.

Sendo esta pesquisa um trabalho sobre a população LGBTQIAPN+, fora arguido no começo aos participantes o seu gênero e também a sua orientação sexual. Observe as respostas a seguir:

Qual o seu gênero?

88 respostas

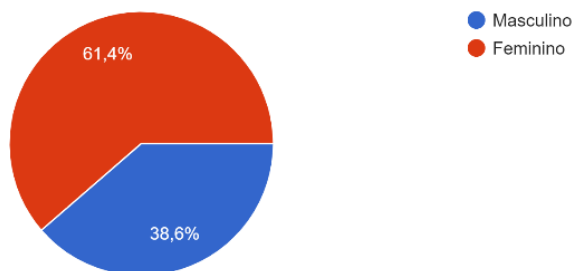


Gráfico 1: Gênero de estudantes participantes da pesquisa de opinião

Qual o seu gênero?

8 respostas

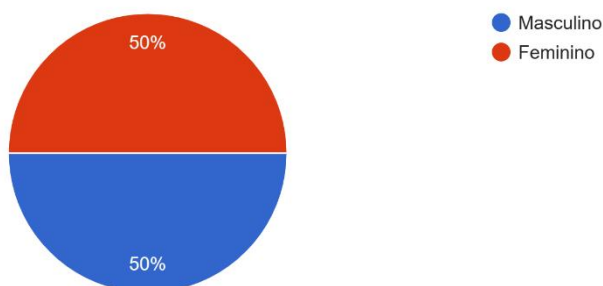


Gráfico 2: Gênero dos(as) professores(as) participantes da pesquisa de opinião

Qual a sua idade

88 respostas

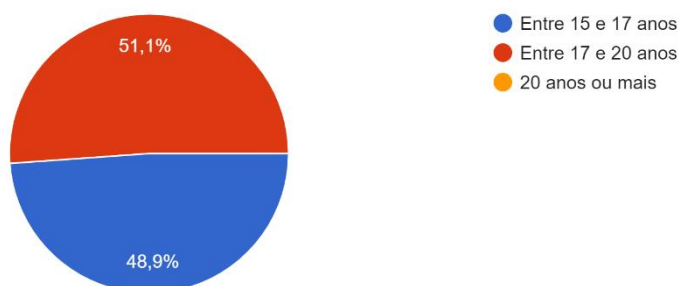


Gráfico 3: Faixa etária dos(as) estudantes participantes da entrevista.

Qual a sua idade

8 respostas

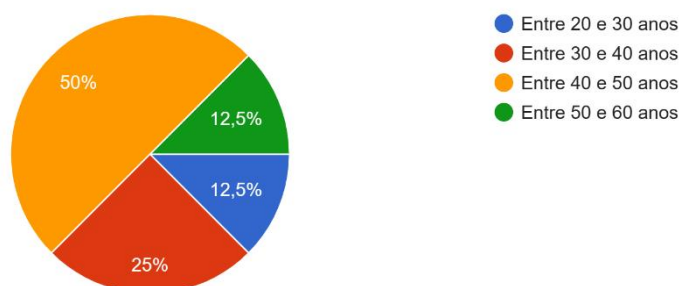


Gráfico 4: faixa etária dos(as) professores(as) participantes da pesquisa de opinião

Qual a sua orientação sexual

88 respostas

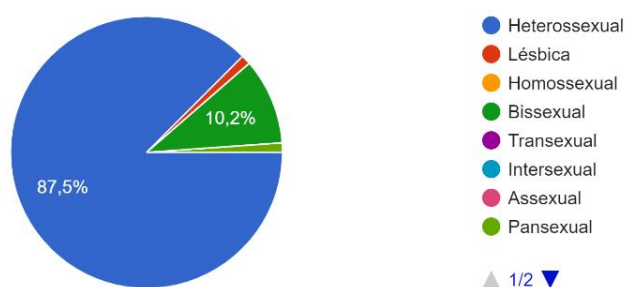


Gráfico 5: orientação sexual dos(as) estudantes participantes das entrevistas

Qual a sua orientação sexual?

8 respostas



Gráfico 6: Orientação sexual dos(as) professores(as) participantes da pesquisa de opinião

Os (as) estudantes são alunos que estão no último ano do Novo Ensino Médio da escola, a maior parte do grupo entrevistado é de adolescentes entre dezessete e vinte anos de idade. Fato interessante desses dados entre os (as) estudantes, é que mesmo tendo acesso à *internet* (dentro e fora da escola), palestras sobre planejamento familiar, acompanhamento de um setor de psicologia escolar, os (as) referidas estudantes ainda possuem muitas dúvidas em relação à

diferença da questão do gênero e da orientação sexual, sendo que em alguns casos houveram questionamentos de forma oralizada no momento da resolução da pesquisa ou também uma escuta pessoal, no caso de estudantes que não sabiam o significado de cada termo dos acima elencados. Tratando-se de uma sociedade constituída de valores muito mais conservadores, observa-se que o espaço escolar ainda é um ambiente muito mais aberto ao diálogo sobre esta temática do que o espaço familiar que alguns estudantes tem como referência.

Em relação à equipe de professores participantes, apenas os colegas que trabalham as disciplinas de Ciências Humanas na escola participaram, a estratégia foi assim adotada pela proximidade que a Área do Conhecimento tem com o tema dos Direitos Humanos que é o eixo central desta dissertação, muito embora acredite que tal questão deveria ser o pressuposto de todas as ciências que, ao fim e ao cabo, deveriam privilegiar a vida. A metade do grupo tem idade entre quarenta e cinquenta anos, sendo que uma pequena parcela possui menos de trinta anos de idade ou mais que cinquenta anos. A faixa etária entre trinta e quarenta anos é o segundo mais expressivo. Essa questão da idade importa para esse grupo, pois diz muito de como esses(as) professores(as) enxergam a sua profissão e as transformações que a educação vem tendo ao longo dos últimos anos, o que coloca em xeque grande parte das práticas mais tradicionais e provoca alguns conflitos no que se refere ao processo de planejamento, seleção de atividades práticas, avaliações diagnósticas, formativas e elementos menos convencionais para avaliar os (as) estudantes.

Qual disciplina da área das Ciências Humanas você leciona?

8 respostas

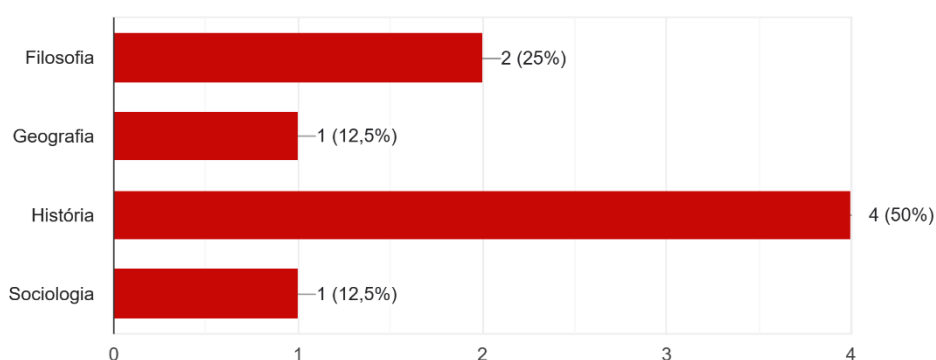


Gráfico 7: Disciplinas ministradas pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa de opinião

Pará além de uma questão etária, o grupo é bastante preocupado com a qualidade de seu trabalho e de como os (as) estudantes avaliam seus métodos de trabalho, grande parte do grupo possui pós-graduação em nível *stricto sensu* (sobretudo mestrado em História) ou *lato sensu*

em áreas específicas de seus interesses de atuação. Outro fator muito relevante neste grupo é que em grande maioria os (as) professores(as) participantes são profissionais efetivos, o que traz para a escola uma seguridade do quadro profissional, pois um elemento bastante característico desta escola específica, está no fato de que muitos de seus docentes tem interesse em fazer carreira na instituição, desenvolvem pesquisas (a exemplo desta), e tem bastante interesse em conhecer novas tecnologias, apesar de alguma resistência em aplica-las em suas práticas pedagógicas.

Outro elemento muito específico, é que todos(as) os (as) participantes se declaram como heterossexuais, e se tratando de uma comunidade localizada no interior do sul do estado do Pará, essa característica poderia representar uma forte resistência, por parte dos profissionais, de desenvolver pesquisas como esta ou até mesmo em discutir temas ligado ao estudo do gênero no espaço escolar. No trato com os (as) estudantes LGBTQIAPN+, os (as) professores(as) da Área do Conhecimento das Ciências Humanas apresentam um cuidado de dirigir-se aos mesmos de forma impessoal e sem “destaques” por essa questão, fato que é muito refletido pelo grupo sobretudo por uma preocupação em tornar a referida comunidade escolar um espaço seguro, democrático e preocupado com o desenvolvimento crítico e humano de todos os (as) seus estudantes. Sobre o produto dessa pesquisa em si, foi perguntado sobre os *podcasts* para estudantes e professores(as) respectivamente:

Você sabe o que são Podcasts?
88 respostas

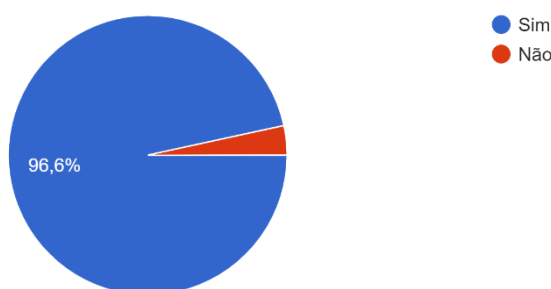


Gráfico 8: Quantidade de estudantes que sabem o que são podcasts

Você sabe o que são podcasts?

8 respostas

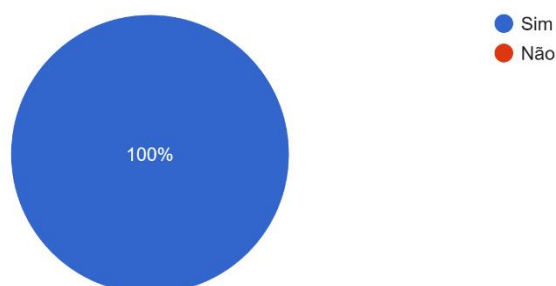


Gráfico 9: Quantidade de professores(as) que conhecem o que são podcasts

Tem hábito de ouvir podcasts?

88 respostas

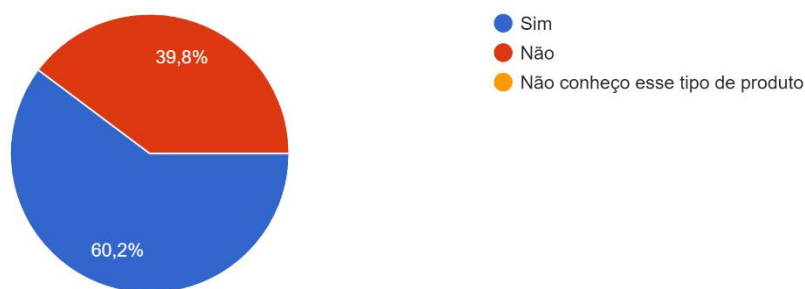


Gráfico 10: Quantidade de estudantes que tem o hábito de ouvir podcasts

Você tem o hábito de ouvir podcasts?

8 respostas

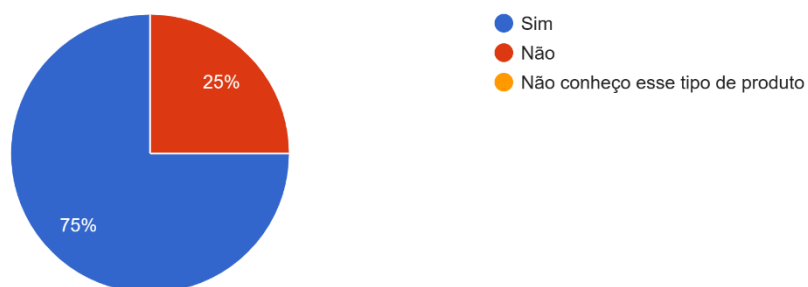


Gráfico 11: Quantidade de professores(as) que tem o hábito de ouvir podcasts

Apesar de serem perguntas muito semelhantes, o interesse aqui era de saber muito mais se para os participantes da pesquisa o uso desse tipo de plataforma *online* é comum e se os

mesmos têm acesso a uma *internet* de qualidade para que pudessem consumir esse tipo de produto. Nos dois casos, o que mais se observa é que a dificuldade tanto em conhecer quanto em consumir esse tipo de produto é justamente no que se refere ao acesso a uma boa *internet*. A região da cidade de Redenção ainda não possui um acesso democrático a *internet*, o que limita (sobretudo fora da escola) que uma parte da população consiga ter conhecimento de tecnologias e de mídias como as plataformas de áudio e vídeo, que mesmo populares, precisam de estar conectadas para que a permanência e o consumo desse público aconteça.

Se para os (as) estudantes a *internet* é um desafio, para os (as) professores(as) a falta dela dificulta também o desenvolvimento de práticas que coloquem em exercício as Tecnologias de Informação e Comunicação. Sendo o *podcast* uma forma se comunicar de uma maneira mais informal e de tornar o conhecimento ainda mais democratizado, a ineficácia das empresas de *internet* ou de programas que promovam o alcance dela impedem também a germinação e desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam para os (as) estudantes reflexões que consigam solucionar dilemas presentes em suas realidades, para além de temáticas pouco aprofundadas e/ou teóricas do livro didático.

Se respondeu sim na pergunta anterior, que tipo de podcast você ouve?
88 respostas

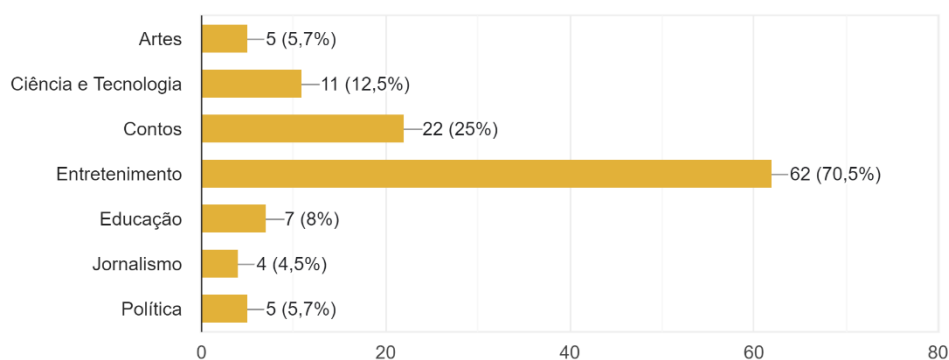


Gráfico 12: Tipo de podcast consumido pelos participantes alunos

Se você respondeu sim à pergunta anterior, que tipo de programa de podcast você gosta de ouvir?

8 respostas

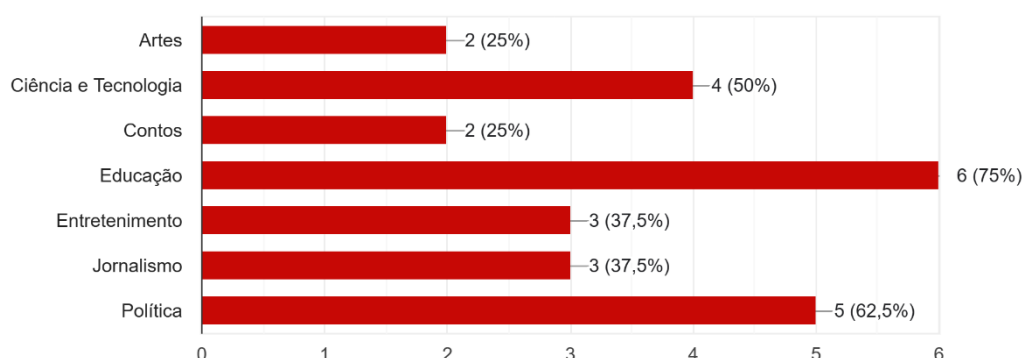


Gráfico 13: Tipo de podcast consumido pelos(as) professores(as)

Aqui, o interesse era de perceber qual tipo de produto é consumido pelos(as) estudantes. A grande maioria deles relatou, em sala de aula, que prefere consumir conteúdos relacionados ao entretenimento, pois são mais atrativos e mais bem editados, o que não ocorre (segundo os (as) estudantes) nos programas de educação. Os estudantes que consomem esse tipo de produto, relatam que a edição desses programas é aquém dos conteúdos de entretenimento, o que está relacionado também a uma ordem de acesso a empresas que fazem esse tipo de serviço. Grande parte dos conteúdos produzidos por *podcasters* em educação são editados por eles mesmos, o que torna o seu trabalho mais exaustivo e com uma qualidade que não consegue competir com os grandes canais de entretenimento, que em grande parte estão relacionados a grandes marcas desse mesmo ramo e possuem editores próprios e *softwares* e *hardwares* da melhor qualidade para sua realização.

Isso não significa que todos os canais de programas de áudio que trabalham com a educação sejam “amadores”, mas aqueles que conseguem “furar a bolha” e ter um maior alcance, logo se aliam a essas grandes marcas que vão tornar o conteúdo mais padronizado e direcionado a este ou aquele público em específico, o que pode ser analisado por vieses diferentes. Se por um lado o material produzido terá uma excelência inquestionável, a padronização dessa produção pode tornar o produto algo muito mais direcionado a pessoas com características específicas do que um público formal, o que para trabalhos educacionais é um problema, pois a máxima da educação tem como premissa a formação de uma sociedade que atue diretamente na defesa da democracia e da igualdade entre os cidadãos, algo que deve ser cada vez mais trabalhado para o público jovem e os canais de *podcast* podem contribuir muito para a ampliação dessa defesa.

Já se tratando dos(as) professores(as), os programas que são consumidos por este grupo estão inversamente proporcional àqueles apontados anteriormente: a grande maioria procura conteúdos ligados às suas práticas de sala de aula, por isso o tema educação acaba sendo tão procurado e, sem segundo lugar, temas voltados para a política. Essa procura por questões políticas também é uma demanda muito específica da realidade do município, levando em consideração a efervescência que a região do Sul do Pará tem, ao se tratar da polarização política que é percebida no Brasil nos últimos dez anos. No caso específico da cidade, buscar por conteúdos políticos através de programas de *podcast*, também é uma maneira de quebrar com o ciclo local que insiste na propagação de *fakenews* inclusive enviadas para as redes sociais da própria escola, o que acaba sendo um exercício diário do grupo de professores da referida Área de Ensino não apenas de alertar o que é “fato ou fake”, mas também de compartilhar entre os pares fontes de informação que trabalham com fontes com comprovação científica. A próxima pergunta comum em ambas as pesquisas, foi em relação ao consumo de *podcasts* sobre a temática dos Direitos Humanos, que assim foi respondido pelos(as) estudantes e professores respectivamente:

Você se interessaria em ouvir podcasts sobre temáticas ligadas aos Direitos Humanos?
88 respostas

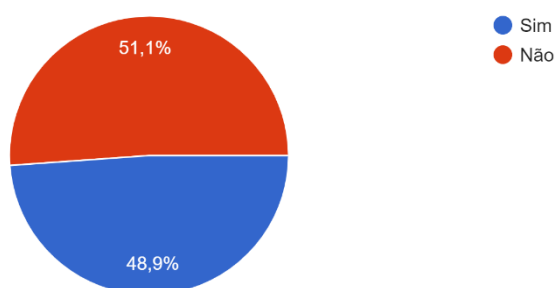


Tabela 14: quantidade de estudantes que se interessam sobre podcasts ligados à temática dos Direitos Humanos

Você se interessaria em ouvir podcasts que falem sobre os Direitos Humanos?

8 respostas

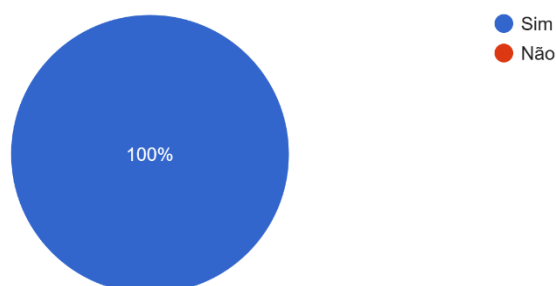


Gráfico 15: quantidade de professores que se interessam sobre podcasts ligados à temática dos Direitos Humanos

Esse questionamento traz consigo uma série de reflexões. A primeira delas está ligada à origem do público participante, pois como já numerosas vezes mencionado, a população da cidade de Redenção possui hábitos muito mais conservadores em seus costumes. Dito isso, é comum relatos que partem de grupos mais extremistas de que “os direitos humanos impedem de que ações mais enérgicas para o controle da sociedade seja feito”, discursos que cresceram muito nos últimos anos. Isso faz com que o (a) estudante encare essa temática como algo enfadonho, cansativo e que não é aplicado a seus modelos de vida. Outra reflexão que pode ser levantada aqui, é no que se refere a metodologia aplicada pelos professores de Ciências Humanas da Escola, que apesar de dialogarem com seus pares sobre o tema dos Direitos Humanos, usam de poucas estratégias em suas aulas para apresentar o tema.

Em relação ao desenvolvimento específico de aulas sobre a temática dos Direitos Humanos, a equipe realiza projetos pedagógicos que tem como objetivo trabalhar a referida temática, mas as discussões sobre a carta da ONU de 1948, sua aplicabilidade nas Constituições dos países participantes ou até mesmo sobre como o Brasil a utiliza em suas leis, como os Direitos e os Deveres das juventudes estão atrelados a eles e debates específicos a esse tema, e esse *déficit* não se deve exclusivamente ao desconhecimento dos(as) professores(as) sobre a temática, mas a redução de carga horária que a referida Área do Conhecimento vem sofrendo, o que é representa uma grande contradição, já que o Governo Federal no ano de 2023 aprovou um aumento da carga horária do referido segmento de educação e, na prática, apenas as disciplinas de Português e Matemática tiveram um aumento na quantidade de aulas. As disciplinas de Filosofia e Sociologia, por exemplo, foram reduzidas de duas aulas para uma, o que dificulta ainda mais a aplicabilidade de planejamentos com metodologias que possam ampliar discussões específicas.

Seja como for, é possível perceber pela análise dos dados que todos os(as) professores(as) participantes da pesquisa tem interesse em ouvir *podcasts* sobre a temática dos Direitos Humanos, o que permite que estes profissionais levem para suas práticas de sala de aula diálogos mais próximos da realidade de seus/suas estudantes e se comuniquem de maneira mais afirmativa com todos eles/elas, permitindo assim uma abertura maior, mesmo que rápida, sobre a temática em suas aulas. A seguir, a pergunta respondida especificamente pelos(as) estudantes também abre margem a algumas reflexões sobre metodologias ativas do Ensino de História, observe os resultados do gráfico:

Se você precisasse conceituar o significado de Direitos Humanos, conseguiria responder?
88 respostas

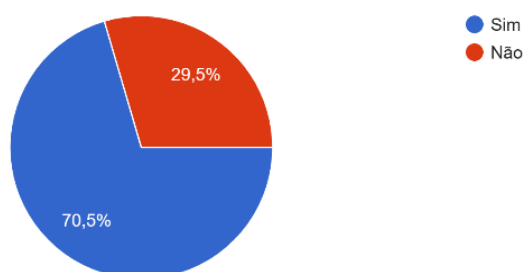


Gráfico 16: Respostas dos(as) estudantes sobre o conceito do termo “Direitos Humanos”

Sobre a predominância das respostas dos estudantes, surge um ponto a ser argumentado. Em sala de aula, muitos(as) dos(as) estudantes participantes apresentaram dúvidas a respeito da questão levantada, pelo fato de que grande parte deles sabe como aplicar o conceito, mas tem alguma dificuldade em descrever o seu significado. Isso tem sido muito comum ao longo das aulas do Novo Ensino Médio, pois como os conceitos básicos são trabalhados de forma obrigatória ao longo do Ensino Fundamental e, ao chegarem no Ensino Médio nem sempre essas temáticas são lembradas, no sentido de partir de seus significados para a aplicabilidade. Esse relato é dito de modos diferentes pelos(as) estudantes, que em muitos dos casos acabam recorrendo com alguma frequência a pesquisas conceituais ao serem abordados sobre questões básicas pelos/pelas professores (as). Apesar dessa lacuna no aprendizado de seus/suas estudantes, os (as) professores(as) tem buscado formas de desenvolver práticas de solução em estas e outras dúvidas a prazidas pelos(a) estudantes e pensam sobre isso com seus/suas colegas de trabalho:

Você dialoga junto a seus pares sobre metodologias de ensino ligadas ao Novo Ensino Médio relacionadas aos Direitos Humanos?

8 respostas

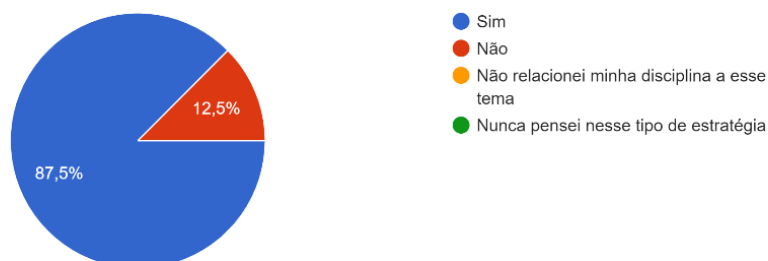


Tabela 17: respostas dos(as) professores(as) sobre o ensino da temática dos Direitos Humanos entre seus pares e estudantes

Observa-se, pelas respostas dos professores, que há uma preocupação sim em trazer novas práticas e metodologias ligadas às fontes digitais. O que dificulta essa prática, em primeiro lugar, é a *internet* que em grande parte dos casos precisa ser gerada de seus próprios aparelhos pois a da escola nem sempre funciona corretamente, a agenda de atividades da Secretaria de Educação do Estado do Pará, que padroniza uma agenda única para todo o estado e torna algumas práticas mais difíceis de serem realizadas, levando em conta o fator tempo que pode adiantar ou atrasar demandas que vem prontas da capital para o interior e também os projetos da instituição que já ocorrem em períodos específicos. Apesar de tantas demandas que tornam o fazer pedagógico desafiador, os (as) professores de Ciências Humanas da instituição conseguem, ainda, reunir-se um vez por semana e alinhar estratégias de ensino que estejam em consonância com as novas tecnologias (como os *podcasts*) e as necessidades locais, apontadas por eles mesmos e também pelos(as) estudantes.

Foi solicitado também pela pesquisa, que os(as) estudantes se posicionassem em relação ao tema da equidade. Assim como na questão sobre os Direitos Humanos, muitos dos estudantes não sabiam o significado do termo apresentado, mas este não é o ponto central. Observe os resultados:

Você considera que a equidade de gênero no espaço escolar é um tema relevante para o Novo Ensino Médio?

88 respostas

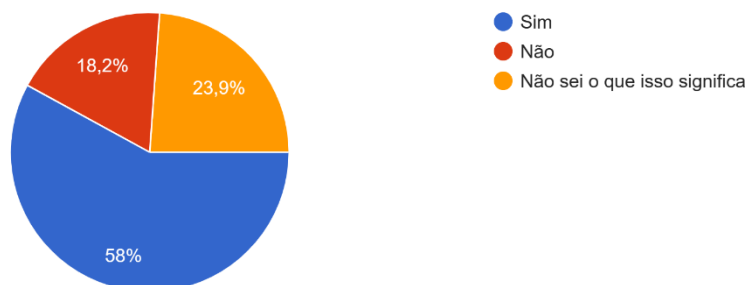


Gráfico 18: Respostas dos(as) estudantes sobre o tema equidade de gênero

Assim como no tema de Direitos Humanos, foi apresentado pelos(as) estudantes questionamentos acerca do significado da palavra equidade. Assim como afirmado anteriormente, este é um tema abordado pelo Ensino Fundamental e que durante o Novo Ensino Médio é trabalhado dentro das grandes Áreas do Conhecimento, mas que não traz, nesta fase do aprendizado, os conceitos para que sejam feitas as reflexões, ação que depende diretamente dos(as) professores(as) de desenvolverem. Dito isto, outro fato bastante curioso se manifesta: se o (a) estudante não consegue conceituar os significados desses termos, a formação de cidadãos para o pleno exercício da cidadania, como diz a Constituição, não está sendo consolidada e isso explica grande parte dos posicionamentos mais radicais e efusivos que tem ocorrido nos últimos anos em nosso país.

A geração do “nem-nem”, expressão comumente utilizada pela mídia e por alguns pesquisadores para se referir aos indivíduos que “nem estudam e nem trabalham”, tem como uma de suas características o pensamento crítico baseado em opiniões que não são as científicas e que refletem muito mais o senso comum, que acaba propagando muito discursos de ódio e que na maior parte dos casos contribui para que os abismos sociais avancem e, consequentemente a isso, práticas LGBTfóbicas e distantes da equidade democrática se desenvolvam. Para trabalhar temas de equidade no espaço escolar, os (as) professores(as) desta escola precisam fazer muito mais do que um planejamento: é preciso refletir até que ponto a comunidade escolar não irá interpretar essa prática como uma imposição ideológica, pois é muito comum esse tipo de discurso na cidade e o mesmo chega as escolas levados pelos(as) estudantes que, na realidade, estão mais servindo como reprodutores desse discurso, sem mesmo conhecê-lo ou refleti-lo. Em meio a esse discurso inflamado da sociedade local,

trabalhar com *podcasts* em sala de aula torna-se um desafio a ser pensado e repensado pelos professores participantes da pesquisa de opinião, que responderam sobre essa questão o que pode ser percebido a seguir:

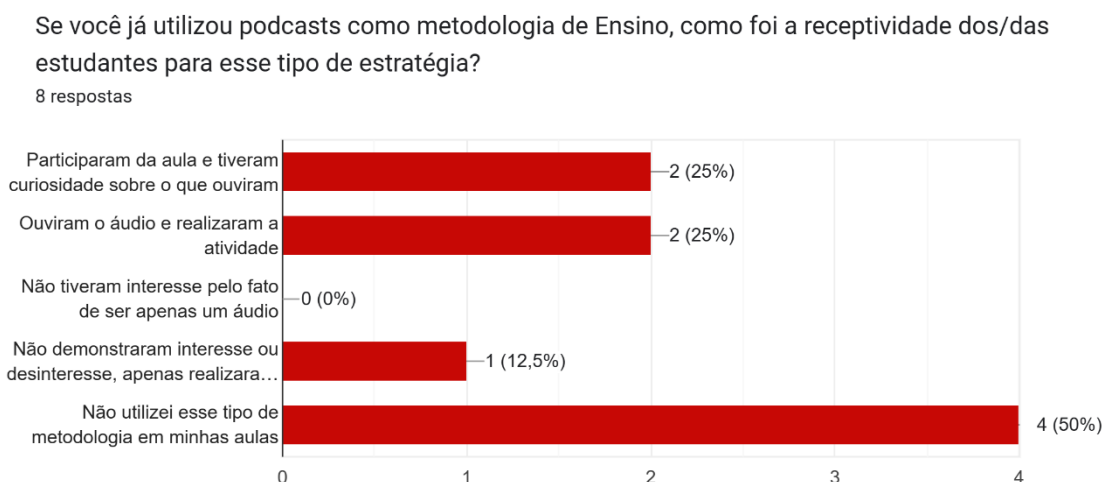


Gráfico 19: respostas dos professores sobre o uso de podcasts como metodologia de ensino em suas aulas

Mesmo reconhecendo os *podcasts* como uma Tecnologia de Informação e Comunicação eficaz ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, metade dos (as) professores(as) participantes responderam que não utilizam esse recurso e isso se deve muito as características dos(as) estudantes que frequentam a escola durante o período matutino. Ainda assim, a outra metade do grupo de professores(as) experimentou levar um episódio de *podcast* para suas aulas e perceberam que parte do grupo de estudantes ouviu e se interessou em debater sobre os temas abordados antes mesmo de responder as atividades propostas e a outra metade apenas realizou a atividade, mas a partir daquilo que ouviram no programa.

Testar novas metodologias pode ser um momento desafiador do processo de ensino e aprendizagem, até mesmo pelo fato de que uma abordagem de uso de tecnologia que trabalha com vozes que falam do tempo presente, pois o *podcast* possui demandas específicas, como o referencial do lugar em que o entrevistado fala, como sua abordagem será utilizada e interpretada pelo historiador que vai desenvolver o produto de sua narrativa e, no caso de um trabalho para formação de professores ou para o uso em sala de aula, como o público envolvido. A operação historiográfica feita com esse tipo de fonte parte do lugar de onde falam os historiadores e, como argumenta Raone Ferreira de Sousa (2017) no artigo: *O Podcast no Ensino de História e as demandas do tempo presente: que possibilidades?*, que apresenta como

articulação do uso dos *podcast* e do tempo presente a seguinte ideia:

independentemente do tempo/espço do objeto que estudam, o historiador imbuído de referenciais do seu “lugar de fala”, isto é, os professores ensinam no tempo presente, a partir de demandas emergentes que estão registradas nas diretrizes e propostas curriculares vigentes” (SOUSA, 2017, p. 54).

Se os lugares que os (as) professores(as) falam fazem diferença no tipo de material utilizado em sala de aula, a prática da História Digital pode ser uma saída útil para que o momento da construção do pensamento historiográfico seja ainda mais atrativo e isso fica ainda mais evidente no último questionamento feito aos/as estudantes na pesquisa de opinião, como se observa a seguir:

Qual tema transversal dos descritos abaixo, você considera fundamental para o aprendizado durante o Novo Ensino Médio
88 respostas

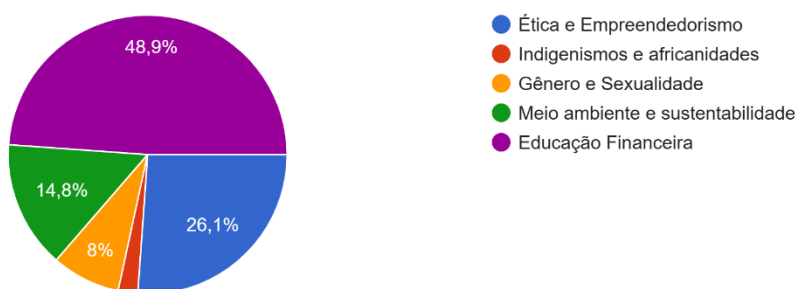


Gráfico 20: Respostas dos(as) estudantes sobre quais temas transversais, na opinião deles, deveriam ser trabalhados pelo Novo Ensino Médio

Para os (as) estudantes das terceiras séries do período matutino da escola, o desenvolvimento das chamadas disciplinas eletivas e/ou da Formação para o Mundo do Trabalho (descrição dada pela SEDUC – PA), é algo que divide muito as suas opiniões. Grande parte dos estudantes ainda concorda que estas disciplinas transversais ocupam o tempo que poderiam ser desenvolvidas aulas direcionadas especificamente para a preparação para o Exame do Ensino Médio (ENEM). É por esse fato que aqui o voto ficou mais dividido e, apesar de um grande volume de votos ter sido direcionado para o trabalho sobre educação financeira, a maior parte dos votos (com um por cento de diferença) ainda foi para o trabalho com as áreas de reflexões sobre temas que estão direcionados às ideias que trabalhem sobre o meio ambiente, a pluriculturalidade da população brasileira e a diversidade como enfoque central, pois eles reconhecem que, apesar da necessidade de saber planejar as finanças, o desenvolvimento

humano parte de relações que vão para além de estatísticas matemáticas. Isso se deve também ao modo como esses estudantes são percebidos no ambiente escolar, o que é refletido também pelos(as) professores(as) em sua última pergunta na pesquisa de opinião:

Você considera que a escola em que você trabalha é um ambiente que se preocupa com o respeito e o alinhamento com os Direitos Humanos?

8 respostas

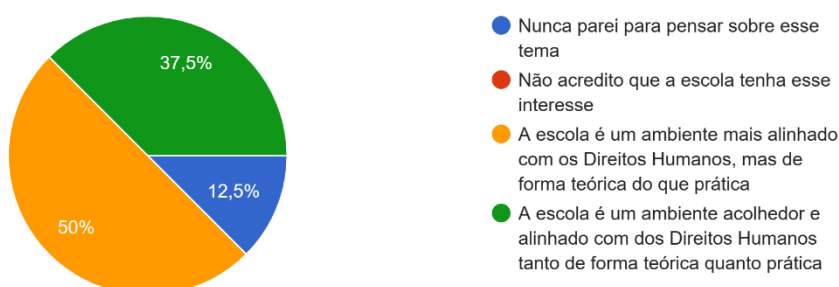


Gráfico 21: Respostas dos professores sobre a aplicação e o respeito aos Direitos Humanos no espaço escolar

Metade da equipe de professores da Área das Ciências Humanas acredita que o ambiente escolar em que atuam está alinhado aos Direitos Humanos mais na teoria do que na prática, e isso acontece tanto pelo fato das demandas que os estudantes trazem de suas comunidades quanto também pelo modo cada um desses(as) professores(as) atuam em suas aulas. De um modo geral a tolerância e o respeito são premissas da referida escola em que foram realizadas as pesquisas, mas é perceptível – pela vivência escolar – que há pensamentos que prevalecem mais fortemente no referido espaço e, como é de se imaginar pelos relatos apresentados até aqui, que não é ideia de diversidade a mais difundida entre aqueles que estudam quanto os que ensinam.

A utilização das TIC's na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Benta Oliveira de Sousa, são caminhos que possibilitam com que tanto a formação dos professores sobre temas ligados aos Novo Ensino Médio e as demandas dos estudantes tornem o ambiente escolar mais acolhedor, humano e democrático. Em relação ao Ensino de História especificamente, o uso de *podcasts* trouxe para a vivência escolar o dinamismo de fontes históricas e a ampliação do processo de avaliação escolar, saindo do exclusivismo da avaliação somativa e possibilitando aos estudantes um reconhecimento de si mesmos no trabalho com a História Digital, a memória presente nos relatos dos *podcasts* e a ideia de construção da historiografia com as Fontes Orais, criando assim para a vivência escolar, um espaço seguro para que todos os (as) estudantes

possam se posicionar e construir seu pensamento crítico, humano e democrático.

Com relação ao *podcast* criado como produto deste trabalho, o mesmo foi intitulado como “*Bora Planejar?*” e está disponível na plataforma de áudio *Spotify*³⁷. O produto não tem fins lucrativos, todas as entrevistas divulgadas tiveram a concessão dos seus participantes para que pudessem ser assim utilizadas e são o resultado de um trabalho de entrevistas realizadas entre os meses de março a outubro do ano de 2023. Foram cinco entrevistas realizadas, com pessoas de origens, classes sociais, ofícios, idades e orientações sexuais diversas (apesar de predominar vozes homossexuais, os entrevistados têm perfis diversos), o que tornou cada entrevista fonte de trabalho específico para esse trabalho.

Como já mencionado, o *podcast* tem como objetivo alcançar os (as) professores(as) de História da Educação Básica, para que possam desenvolver metodologias de ensino ativos e com isso, incluir todos os seus/suas estudantes, elaborando atividades que trabalhem com a Diversidade Escolar, independentemente dos temas abordados em sala de aula, que os (as) estudantes consigam perceber-se como parte integral do processo de aprendizagem. Cada entrevista tornou-se um episódio do *podcast*, o que possibilita ao grupo-alvo poder utilizá-las para refletir sobre temas específicos, relacionados as características específicas dos(as) estudantes de suas realidades escolares.

Nos episódios, cada entrevista é apresentada por mim e introduzida por uma característica específica de cada um dos(as) entrevistados(as) envolvidos(as) e, apesar de serem identificados pelos nomes dos entrevistados, o texto de abertura de cada um dos episódios também teve a preocupação de explorar um pouco o universo da “sopa de letrinhas” que compõe a sigla aqui mencionada por tantas vezes. Essa preocupação pode possibilitar ao ouvinte o desenvolvimento de um letramento sobre temas ligados à Diversidade de orientação de gênero, o que não é descrito pelos documentos oficiais de educação, mas se faz cada vez mais necessário para que essa população possa se sentir pertencente a comunidade escolar, o que ainda é um dos grandes desafios da Escola no século XXI.

Interessante dizer aqui também que em cada entrevista, foram feitas indagações antes das entrevistas serem ouvidas, com o intuito de conduzir o ouvinte por cada um dos episódios e, a partir de suas considerações, que estes consigam elaborar suas metodologias específicas para as suas realidades, independentemente se lecionam para o Ensino Fundamental I, II ou Ensino Médio. Utilizar estes episódios especificamente com os(as) estudantes requer

³⁷Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1Riw0hDMsGliRP7SxvaeMI?si=ec8afcf6a7dd42ad>. Criado em 05 de junho de 2024.

parcimônia e uma preparação do público previamente, desde o fato de explicar a estes o que são Fontes Orais e porque trabalhar a temática da população LGBTQIAPN+ não tem como interesse a imposição de valores sob outros, mas que esta temática está diretamente relacionada às questões de gênero, que já estão presentes no espaço escolar em diversas realidades e Áreas de Conhecimento.

Os episódios também possibilitam ao (a) professor(a) de Educação Básica, a reflexão de se a sua aula de História é um espaço de construção de temas ligados a Democracia, Cidadania, Responsabilidade Social. Independente do assunto que o seu livro didático, programa ou planejamento tenha como foco, a diversidade social está presente em qualquer época/era da existência da humanidade, o que possibilita, através de um planejamento prévio, discutir por exemplo: se os Direitos Humanos são faziam falta quando não existiam ou não eram utilizados, como a partir de seu desenvolvimento as pessoas tornaram-se mais sociáveis, preocupadas com as consequências de seus atos e que a manutenção desses direitos garante por exemplo o combate ao preconceito social e uma efetiva inclusão da população LGBTQIAPN+, historicamente tangenciada de uma efetiva participação do pensamento histórico e que através de instrumentos como o *podcast*, possibilitarão para aqueles que ousarem o fazer, um ensino mais plural e significativo.

No episódio um, deixo uma mensagem de boas-vindas aos ouvintes, e apresento o entrevistado V.J.G.S., que aqui foi caracterizado pela questão da “passabilidade heteronormativa”, que atrelada a outros fatores descritos no episódio possibilitaram a ele alcances que a outras pessoas da sigla LGBTQIAPN+ seriam muito mais difíceis, mas o que não minimiza as suas experiências enquanto homem gay. No segundo episódio, debruço-me sobre o significado do termo *Queer*, que foi utilizado para caracterizar o segundo entrevistado G., que durante a gravação se identifica como homem gay mas que assume e exerce o comportamento de uma pessoa *Queer*. G.V.C.C. é a pessoa que sai da Escola Particular ao final do Ensino Fundamental com muitas marcas de lgbtfobia, mas que chega a Escola Pública e Federal durante o Ensino Médio e ressignifica a sua existência enquanto estudante por passar a ter voz e vez neste local que ele deixa sempre claro que o fez-se perceber como um ser político.

Sobre versões dicotômicas de experiências de vida, o episódio três trás para o centro da discussão a vida lésbica de S. L.U. Assim como o entrevistado anterior, S.L.U. também viveu seus anos escolares iniciais em uma Escola Particular que a marcou por uma experiência LGBTfóbica em relação ao modo como ela se vestia ainda em sua primeira infância, o que só nos deixa claro como a imposição de uma cultura cisheteronormativa acompanha a vida das pessoas desde sempre, mas no caso específico desta entrevistada, seus anos de Ensino Médio

ocorreram em uma Escola Militar, o que potencializou muito as marcas de lesbofobia em sua vida, sobretudo por conta do preconceito estruturado nos chamados valores cívicos que a escola trabalha.

Na quarta entrevista, passo inicialmente pela ideia da gerontologia LGBT, um conceito que para a América do Sul ainda é muito recente como estudo das Humanidades, mas que contribui diretamente para esta e a última narração, por se tratarem de homens homossexuais maduros. O entrevistado E.S.S. tem uma relação direta com a questão militar também, mas não só pelo fato de ter frequentado a escola ao longo dos anos da chamada Ditadura Militar Brasileira, mas também dele ser um homem gay que enfrentou a repressão militar em sua casa, como o mesmo relata. Sua resistência estava além da questão da sexualidade, o que reforça a ideia de que o preconceito contra o homossexual também aumentava quando se tratava de uma pessoa que estava ligada ao pensamento subversivo condenado pelo governo em questão.

Na última entrevista, trago o senhor R.C.S. que também é um homossexual maduro, mas que curiosamente possui hábitos mais conservadores em sua vida social e privada. Ao longo de sua fala, cheia de detalhes, datas, localidades e personalidades que cita, é possível perceber e entender porque o fenômeno de “gays conservadores” ou também “gays de direita” é tão comum nos interiores do Brasil: blindar-se da LGBTfobia é forma mais garantida de “passabilidade heteronormativa”, o que é bastante praticado na cidade em que esse estudo ocorreu. Grande parte das pessoas locais que foram buscadas por mim para serem também entrevistadas neste trabalho, o negaram por medo ou receio de suas vozes serem reconhecidas, de perderem seus empregos, apoio familiar e atravancarem suas rotinas de vida.

No caso do senhor R.C.S. chama muita atenção o modo como ele descreve o período da ditadura militar, claramente uma grande influência da formação recebida da educação bancária que o mesmo referencia ao longo de toda a sua entrevista, enaltecendo sua escola tanto na infraestrutura quanto no projeto político pedagógico que para ele era algo extremamente inovador e revolucionário, ainda mais se tratando de uma localidade tão distante de grandes centros populacionais. Apesar desta formação claramente conservadora, é possível perceber também o quanto ele descreve as suas questões individuais ligadas a sua orientação sexual sem amarras, o que também é muito específico desta geração que começou a quebrar com os modelos familiares nucleares, fato que o mesmo vivenciou quando assume-se homossexual, separa-se de sua primeira esposa para viver a sua sexualidade e casar-se com o seu esposo.

Criar metodologias de ensino para aulas de História depende muito das características da comunidade escolar em questão, do Projeto Político Pedagógico da escola que se trabalha, dos alunos (parte mais importante do ensino), mas sobretudo da disposição dos(as)

professores(as) de sair do “mais do mesmo” e procurar maneiras democráticas de garantir que todos os seus/suas estudantes consigam refletir sobre as características da sociedade em que estão inseridos. Trabalhar com fontes orais, no sentido da formação de professores, é possibilitar aos demais colegas pesarem em outros panoramas sociais em que os movimentos históricos ocorreram se as suas consequências para toda a sociedade que o compõem, o que as cinco entrevistas aqui descritas e apontadas nos permite perceber. Rupturas e permanências sobre a comunidade LGBTQIAPN+ ocorreram ao longo das quatro décadas que foram focadas neste trabalho e estas pessoas estiveram e estão compondo a comunidade escolar. Silenciar a sua existência é seguir reforçando a cultura da sociedade padronizada, o que continuará afastando essa população da formação educacional que todos os documentos de nosso país dizem ser direito de todos os cidadãos brasileiros. Mais uma vez: não é sobre priorizar grupos, mas sim sobre equiparar, de fato, o que é de direito de cada brasileiro, inclusive os que a sociedade branca, elitista, machista, misógina e LGBTfóbica segue querendo invisibilizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos da História não são óbvios e nem objetivos, pois ter o Homem como objeto de pesquisa é saltar um mar de incertezas. Apesar deste ser um argumento repleto de paradoxos, ele não representa um argumento negativo, mas a certeza de que a operação histórica jamais será de razões imutáveis, pois o ser humano está em constante formação e a sala de aula é um local em que eles tem como referência para que esse processo formativo seja construído ao longo da vida. Ao selecionar a fonte oral como objeto de análise, é possível entender na prática aquilo que Marc Bloch chama de verdade: o historiador não é o juiz da história, não estamos aqui para dar voz e não julgar, mas para analisar o quanto as vivências humanas possuem tensões específicas ao longo do tempo e que as mesmas geram consequências que chegam o tempo presente.

A voz que narra os acontecimentos através das fontes orais, testemunham fatos vividos sob o seu olhar específico. Mas o historiador que busca essa fonte também está atrelado, muitas das vezes de modo empático, ao tema da pesquisa, ele ouve e analisa historicamente essas narrativas buscando pontos de vista que tragam para o centro aqueles(as) indivíduos que (na maior parte do tempo) foram silenciados por narrativas oficiais que nem sempre tem o interesse de destacar como aqueles indivíduos viveram e sentiram a construção das narrativas históricas. A fonte oral está sempre no presente, independentemente do período que ela destaque, quem narra fala do momento em que a entrevista acontece, o que a torna uma fonte que poderá ser revisitada quantas vezes forem necessárias de serem analisadas pelo historiador.

O professor de História da Educação Básica também pode utilizar esse tipo de fonte nas suas aulas, pois a oralidade demonstra o quanto o fazer histórico é vivo e tem movimento, possibilitando uma metodologia de ensino que saia do paradigma tradicional e com isso consiga chegar aos seus/suas estudantes de forma significativa. Aprendizagem significativa tem sido um dos pontos mais discutidos pela educação no século XXI, pois a forma como se estuda e aprende tem se transformado de forma muito acelerada nas últimas décadas e o espaço escolar não pode ficar preso exclusivamente as antigas formas de realizar essa prática, não por elas não terem um resultado, mas sim porque o perfil dos estudantes tem mudado consideravelmente, fato que também deve ser refletido pelo espaço escolar.

Essa remodelagem do perfil do estudante brasileiro, traz a luz a população LGBTQIAPN+ desvelando antigas práticas de preconceito que o espaço escolar historicamente não incentiva, mas também não o combate, tornando esse local um desafio para a permanência dessa comunidade pelo fato de que uma parte dos atores sociais que atuam como lideranças ali

não são defensores de um local inclusivo. Com o crescimento dos discursos de ódio no território nacional, a aula de História torna-se um ambiente propício para reflexões acerca da defesa da Democracia e dos Direitos Humanos, dado comprovado ao logo do capítulo 1 em que se apontou momentos em que a sociedade passou a ter essa percepção e como ela chega ao espaço escolar.

É necessário também frisar que por mais que a BNCC seja um documento construído em consonância com as demais leis de educação e a Constituição Federal, ela deixa muito vaga a temática da diversidade no espaço escolar, o que demonstra o quanto aqueles indivíduos que desenvolveram esse texto não tiveram um olhar direcionado a pluralidade da população que compõe a comunidade escolar, destacando poucas especificidades ao tratar desse tema e ressaltando a alteridade do discurso dominador. A questão é que esse discurso raso não defende e nem representa as comunidades consideradas dissidentes e isso as afasta do espaço escolar, e isso é um dos principais pontos a serem observados pela educação, pois o fato de existir, atualmente no Brasil, uma população jovem que não estuda é em decorrência de muitas escolas não serem um ambiente atrativo, seguro e sobretudo que acolhe as diferenças sociais.

O Ensino de História pode ser um desses espaços de criação do processo reflexivo sobre o desenvolvimento de um capital humano que traga para as juventudes um protagonismo social, pois com um ensino que vai além do livro didático e construído em processos avaliativos que não estejam unicamente atrelados a avaliações somativas permite ao estudante um processo reflexivo que o coloque em evidência, seja qual for a característica social que ele traga para a sala de aula, haverá caminhos para entender esse elemento como parte de um todo e que não permanecerá silenciado pela historiografia. As fontes digitais têm contribuído muito para esse protagonismo de grupos e classes silenciadas, pois o uso de material digital em sala de aula proporciona um caminho democrático de reflexão sobre camadas sociais que não eram objeto de análise dentro de uma estrutura de ensino tradicional.

Utilizar fontes orais com estudantes da Educação Básica também funciona como um laboratório sensorial, pois os (as) estudantes, de um modo geral, tem muito contato com a *internet*, sobretudo com fontes audiovisuais: filmes, séries, vídeos curtos. Mas quando a fonte é exclusivamente auditiva, os estímulos que elas proporcionam ao grupo são diferentes, pois cria-se um ambiente incomum a rotina agitada de “fast-vídeos” que a maioria deles estão acostumados acessar. A percepção aguça, procuram entender os detalhes dos sons que aparecem ao redor daquilo que ouvem e cada indivíduo vai descrever detalhes diferentes sobre as informações relatadas no áudio. O que, obviamente, segue sendo um empecilho para o crescimento do uso desse tipo de material em sala de aula é o acesso a uma boa rede de *internet*,

pois na maior parte do tempo, os professores precisam fazer *downloads* desses materiais para que possam utilizá-los em seus trabalhos, o que restringe o alcance para muitos(as) dos(as) estudantes conseguirem ter contato com esses produtos.

No segundo capítulo, estabeleceu-se uma relação entre um retrospecto do movimento LGBTQIAPN+ no Brasil, os estudos de historiadores que trabalham com esse assunto como fonte de pesquisa e com os estudos de gênero de um modo geral e como isso pode ser relacionado no espaço escolar. A representatividade pode ser um dos caminhos para que estudantes da referida comunidade sintam-se vistos, não como um problema, mas como um grupo que também tem muito a contribuir para a comunidade escolar. É evidente que grande parte do embate entre comunidade escolar X comunidade LGBTQIAPN+, foi construído no Brasil por uma série de fatores apresentados ao longo desta pesquisa, o caminho para tornar essa discussão mais desmistificada é a legalização do tema como uma ação educacional transversal, assim como estudos de ética, direitos humanos e educação ambiental. Respaldados por uma política educacional que cite e represente a diversidade, grande parte das ações discriminatórias que são citadas pelas vozes aqui citadas, seriam combatidas com informação, reflexões históricas e desenvolvimento de uma sociedade ainda mais crítica e menos pautadas em ideais construídos pelo senso comum, o que não aproxima essa minoria social da permanência dentro das escolas.

Falando especificamente da vivência escolar ao longo da realização desta pesquisa, o que mais fica evidente é que a comunidade LGBTQIAPN+ da cidade de Redenção tem uma resistência grande para dialogar sobre esse tema, pelo fato da cidade ainda estar marcada pelos antagonismos eleitorais que o país, de um modo geral, vive desde as eleições presenciais de 2018 e que em 2022 tornaram modelos de vida dissidentes vistos cada vez mais como um problema a ser combatido pela imposição de vivências ligadas ao conservadorismo, ao cristianismo e ao apagamento social de qualquer ação que não ressalte os interesses dos grupos dominantes. Isso desestimula a população LGBTQIAPN+ a se colocar em evidência, e mais: cria um crescimento de ações diretamente entendidas como “gays homofóbicos”, como se observa pela imagem a seguir:



Figura 2: Fotografia registrada da parede de uma das salas de aula da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, em Redenção - PA. O texto diz: "Viados homofóbicos". Foto feita no dia 17 de novembro de 2023.

A imagem foi registrada na parede da mesma escola em que esta pesquisa foi desenvolvida. Ela indica um elemento constituinte da cidade: a população observa a prática da homofobia até mesmo entre a população LGBTQIAPN+, pois a prática está ainda como um modo de se defender e também como um mecanismo de aplicar a ideia binária de mundo, e quanto mais afeminado ou dissidente sejam os corpos, mais essas ações que colocam o modelo de vida do macho-alfa e viril são ressaltadas, mesmo entre gays e lésbicas. A defesa do grupo segue sendo o ataque, a questão que se reflete, nesse momento final do trabalho, é que esse ataque não acontece como um posicionamento pessoal, como uma crença: ele ainda é recorrente pelo medo de assumir-se na fase escolar e também pela imposição de valores que reafirmam um local em que práticas comportamentais que se diferem do comum, do sagrado cristão e do costumeiro serão vistas como impróprias, imorais e repulsivas pela sociedade local.

Assumir-se LGBTQIAPN+ no interior do Brasil é um desafio marcado por nuances muito específicos pois depende de muitos fatores, dentre eles a posição financeira, a origem familiar, o sentimento de pertencimento e a função que cada uma dessas pessoas desempenham dentro dessas cidades importam muito para que o processo ocorra. Feito isso, a “saída do armário” não para apenas na afirmativa, mas segue ao longo da vida dos indivíduos por onde eles passem pois antes de cada um deles chegarem em qualquer lugar, a orientação sexual dos mesmos sempre chegará antes, provocando as tensões sociais. Se entre adultos isso é algo muito forte, entre os estudantes e a comunidade escolar a situação se intensifica, pois o discurso imposto sempre os rebaixará a situações que os deixem em evidência e nem sempre essas pessoas estão preparadas psicologicamente e teoricamente para estabelecer debates sobre o

processo de autoafirmação da comunidade LGBTQIAN+. Na maior parte do tempo, é melhor se retirar de evidência do que ter que explicar o óbvio por infinitas vezes, o que desestimula as pessoas da comunidade que não querem vivenciar esse experimento do “armário sem fim”.

Os elementos constituintes da “saída de armário” descritos anteriormente, deixam de fora muitos fatores descritos ao longo de todo esse trabalho, mas, sem dúvidas, um deles não pode ser esquecido aqui: os Direitos Humanos. Se vivemos em sociedades democráticas, se a escola é o local de construir o pensamento democrático e a cidadania, se o protagonismo juvenil também é composto de capital humano, a vazão de jovens LGBTQIAPN+ e a desistência desses de finalizar a educação básica tem relação direta com a falta de empatia, respeito e de criar um ambiente democrático para todos os indivíduos. Como afirma muito bem o artigo quinto da Constituição Cidadã: “todos são iguais” e esse todos não parou em 1988, quanto da tessitura do documento, aqui também estão os não-vistos, não-lembrados, os silenciados da pátria. As vozes que aqui relataram suas experiências, mesmo tendo um posicionamento condicionado pelas população local, deixam claro que apenas o caminho por um Ensino de História baseado da igualdade que a prática das humanidades terá significado e será relacionado com a vida.

Essa pesquisa é um caminho de como tornar o Ensino de História um lugar mais atrativo, reflexivo, que envolva os estudantes e promova o desenvolvimento de uma aprendizagem que seja para vida, mas ele também é um abraço. Para todos os professores, que ao longo de sua vida profissional nunca puderam ser quem gostariam de ser por uma imposição das estruturas dominantes da gestão escolar, dos muitos abraços não dados em seus alunos(as), para os pais/responsáveis não pensassem ideias erradas a seu respeito, para que processos seletivos de trabalho não fossem interrompidos por uma questão além do espaço escolar.

Ele também é um afago a todos os estudantes, de ontem e de hoje, que sonham em falar e não serem motivos de risadas, por todos os meninos que queriam dançar na hora do recreio, por todas as meninas que queriam jogar futebol na educação física, por todas as pessoas que iam ao banheiro da sala dos professores por não poderem simplesmente ser quem são devido uma imposição comportamental que mesmo depois da medicina “despatologizar”, a sociedade seguiu dizendo não. Que sejam os direitos humanos, para todas, todes e, até, para os todos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio De Janeiro, Rj: Editora Fgv, 2013.
- ALMEIDA, Miguel Vale. **Senhores de si: uma representação antropológica da masculinidade**. Fim de Século. Lisboa: [s.n.], 1995.
- ARAÚJO, Fabrícia Vieira de. Direitos humanos e conteúdos de História: relações possíveis a partir das perspectivas de professores. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 58–79, 2020.
- ATLAN, H. Conscience et désirs dans des systèmes auto-organiseurs. *In: Morin e Piattelli Palmarini*. [s.l.: s.n.], 1974, p. 449–465.
- AZEVEDO, Reinaldo. Reconversa. *In: [s.l.]*:
<https://www.youtube.com/watch?v=aT57A2FWlKc&t=5050s>, 2023. Disponível em:
 <<https://www.youtube.com/watch?v=aT57A2FWlKc&t=5050s>>. Acesso em: 4 maio 2023.
- BACELLAR, Carlos; CARLA BASSANEZI PINSKY ; AL, Et. **Fontes históricas**. São Paulo (Sp): Contexto, 2008.
- BARROS, José D’Assunção. **Fontes históricas**. [s.l.]: Editora Vozes, 2019.
- BARROSO, Maria Helenice ; BARROSO, Maria Veralice. História Oral, Memória e Cidadania. *In: História Oral e Metodologia de Pesquisa em História: Objetos, Abordagens*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 155–202.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. [s.l.]: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Apresentação da coleção. *In: Ensino de História: fundamentos e método*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 13–23.
- BOM MEIHY, Fabíola Holanda. **Universal Declaration of Human Rights** . 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In: Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 183–193.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891)**. www.planalto.gov.br. Disponível em:
 <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em:
 7 out. 2023.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. www.planalto.gov.br. Disponível em:
 <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em:
 7 set. 2022.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [s.l.: s.n.], 2017.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL., Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. [s.l.]: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. [s.l.]: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. . In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 153–172.

CANDAU, Vera ; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educ**. Curitiba: [s.n.], 2010, v. 10, p. 151–169. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>>. Acesso em: 6 abr. 2023.

CERTEAU, Michel de. As Revoluções do Crível. In: **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 2012, p. 39.

CHERVEL, André . A História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. [s.l.: s.n.], 1990, p. 177–229.

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE. **O perigo de uma história única**. [s.l.]: Companhia das Letras, 2019.

CONTRERAS, Serrera. **La América de los Habsburgo (1517-1700)**. [s.l.]: Universidad de Sevilla Secretariado de Publicaciones, 2011.

COWAN, Benjamin. Homossexualidade, Ideologia e “Subversão” no Regime Militar. In: **Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e busca da verdade**. São Carlos: EDUFScar, 2021, p. 27–52.

DA COSTA, Cléria Botelho; LONGO, Clerismar Aparecido ; BARROSO Eloísa Pereira. **História oral e metodologia de pesquisa em história**. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

DE, Rita; ELIAS FERREIRA VERAS ; BENITO BISSO SCHMIDT. **Clio sai do armário : historiografia LGBTQIA+**. São Paulo, Sp: Letra E Voz, 2021.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

- DORNELES, João Ricardo W. Os Direitos Humanos como prática sociopolítica e a questão democrática. *In: O que são Direitos Humanos*. São Paulo: Brasiliense, 2013, p. 45–56.
- FEITOSA, Cleyton. Políticas Públicas LGBT e construção democrática no Brasil. *In: Curitiba: Appris*, 2017.
- FERREIRA, Cristina ; ZIMMERMANN, Ana Carolina. Educar a juventude no civismo: pedagogia cívico-patriótica e nacionalismo em tempos autoritários (1970-1971). *In: Saberes compartilhados: reflexões sobre Educação e Ensino de História*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- FICO, Carlos. Prefácio. *In: Ditadura e Homossexualidades: repressão, resistência e a busca por verdades*. [s.l.]: EdUFSCar, 2023, p. 13–16.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: o cuidado de si**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir : nascimento da prisão**. Petropolis: Vozes, 2011.
- FRANÇOIS, Etienne. A Fecundidade da História Oral. *In: Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 3–15.
- FRY, Peter ; JOHN, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- GALINI, Stefania ; NOIRET, Serge. La História Digital em la Era del Web 2.0: introducción al Docier História Digital. **História Crítica**, v. 43, p. 16–31, 2011.
- GINZBURG, Carlo. História na Era do Google. *In: Fronteiras do Pensamento*. Porto Alegre: [s.n.], 2010.
- GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim: “pensador da história” na Primeira República. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 129–154, 2003.
- GREEN, James N. Considerações Finais: um novo tipo de visibilidade. *In: Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Unesp, 2022, p. 533–554.
- GUIMARÃES, Carmen Dora. **O homossexual visto por entendidos**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- HALL, Stuart; LIV SOVIK; ADELAINÉ LA GUARDIA RESENDE; *et al.* **Da diáspora : identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, Mg: Ufmg ; Brasília, Df Unesco, 2003.
- HARTOGFrançois . **Regimes de historicidade : presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autentêntica, Cop, 2013.
- HATOUM, Milton. Saiu “Lampião”. Alegre, mas provocador. . **Revista Istoé, São Paulo**, 1978.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos : uma história**. São Paulo: Companhia Das

Letras, 2009.

JAMES NAYLOR GREEN. **Além do carnaval : a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. [s.l.]: São Paulo Ed. Unesp, 2000.

JORGE CAÊ RODRIGUES. **Impressões de identidade**. [s.l.]: Editora Da Uff, 2010.

JULLIA TOSELLO. Enseñanza de la historia y derechos humanos en un mundo global : representaciones sociales del profesorado. **GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials)**. Universitat Autònoma de Barcelona, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado contribuição à semântica dos tempos históricos**. [s.l.]: Rio De Janeiro Contraponto Rio De Janeiro Ed. Puc-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2013, p. 387–435.

LOPES, M.A. Rumos para a educação da juventude brasileira. **Revista Militar Brasileira**, v. 89, n. 3, p. 54–55, 1968.

LUCCHESI, Anita. A história sem fio: questões para o historiador da Era Google. **XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ**, p. 1–9, 2012.

MACRAE, Edward. Afirmação da identidade homossexual: seus perigos e sua importância. In: **Foucault Vivo**. Campinas - SP: Pontes, 1987, p. 83.

MACRAE, Edward. Identidades homossexuais e movimentos sociais urbanos no Brasil da “Abertura”. In: **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018.

MARANHÃO, Émerson. Transversais. Disponível em:

<<https://www.netflix.com/watch/81573639?trackId=255824129&tctx=0%2C0%2Ce00ace52-a9e5-4b7d-8637-a4f48281ab70-60257840%2Ce00ace52-a9e5-4b7d-8637-a4f48281ab70-60257840%7C2%2Cunknown%2C%2C%2CtitlesResults%2C81573639%2CVideo%3A81573639%2CdetailsPagePlayButton>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT ; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

MARIETA, Amado. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom ; BARBOSA, Fabíola Holanda. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Adelina ; AMÉLIA, Ana. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. 2006.

- NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 163–174, 1993.
- NOIRET, Serge. História Pública Digital | Digital Public History. **Liinc em Revista**, v. 11, n. 1, 2015.
- NORA, Pierre ; YARA, Tradução. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. ISSN 2176-2767**, v. 10, n. 10, 1993.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional - 20ª edição 2022**. [s.l.]: Saraiva Educação S.A., 2022.
- PLANALTO. **DECRETO Nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016**. Planalto.gov.br. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200–212, 1992.
- PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito, e política, luto e senso comum. In: **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 103–130.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73–118.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93–126.
- REIS, Toni. **Homofobia no ambiente educacional : o silêncio está gritando**. Curitiba, Pr: Editorial Appris, 2015.
- RITA COLAÇO RODRIGUES E ELIAS FERREIRA VERAS (ORG.). **Clio sai do armário: historiografia lgbtqia+**. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- SCOTT, Joan. GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL PARA ANÁLISE HISTÓRICA. p. 1–35, 1989. Disponível em: <<file:///C:/Users/franc/OneDrive/Documentos/2023/UNIFESSPA/Disserta%C3%A7%C3%A3o/PDFs/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2023.
- SILVA, Cristiani B. Conhecimento histórico escolar. In: **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- SIMÕES, Kleber José Fonseca. “Bonecas: faxina depois do desfile”. In: **Clio sai do armário:**

historiografia LGBTQIA+. São Paulo: Letra e Voz, 2021, p. 131–148.

SOLIVA, Thiago Barcelos. **A confraria gay: um estudo de sociabilidade, homossexualidade e amizades na Turma Ok**. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SOUTO MAIOR JÚNIOR, Paulo Roberto. Imprensa homossexual no Brasil na década de 1970. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v. 8, n. 2, 2020.

TOLEDO, Maria Aparecida. A disciplina de História no Império Brasileiro. **Revista HISTEDBR**, v. 17, p. 1–10, 2005.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso : a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio De Janeiro: Objetiva, 2018.

UMA PESQUISA, Manchete. Ibope, no Rio e em São Paulo, e uma pergunta: Homossexualismo? **Manchete**, 1975.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (mestrado)**. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2016.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35–81.

WITTIG, Monique; SÁEZJavier ; FRANCISCO JAVIER VIDARTE. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Barcelona: Egales Editorial, 2016.