



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PROSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)**

CLÁUDIO GOMES DE SÁ JÚNIOR

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANTI-HOMOFOBIA: DISCUTINDO
HOMOSSEXUALIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DO
TERCEIRO ANO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL REIS
MAGALHÃES EM GLÓRIA-BA.**

**São Cristóvão -SE
2023**

CLÁUDIO GOMES DE SÁ JÚNIOR

SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANTI-HOMOFOBIA: DISCUTINDO
HOMOSSEXUALIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DO TERCEIRO
ANO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL REIS MAGALHÃES EM
GLÓRIA-BA.

Dissertação de mestrado apresentado
ao Mestrado Profissional em Ensino
de História (PROFHISTÓRIA), na
linha de pesquisa “Saberes Históricos
no Espaço Escolar” para apreciação
de banca e avaliação.

Orientadora: Prof. Dr. Lucas Miranda
Pinheiro.

São Cristóvão - SE
2022

RESUMO

Entende-se hoje que as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexos, Assexuais e todas as outras identidades sexuais e de gêneros (LGBTQIA+) tiveram, no contexto da história ocidental cristã, suas identidades e humanidades negadas, silenciadas, vigiadas e/ou punidas por um conjunto de mecanismos de poder criados e reproduzidos por instituições, tais como a igreja católica apostólica, a medicina, a família e a própria historiografia. Esta lógica opressora afetou, estruturalmente, as relações e mentalidades sociais que, conseqüentemente, afetam o Estado e os seus aparelhos, entre eles, a Escola. No século XX, as escolas brasileiras, incluem em seus currículos a educação sexual, porém, consiste em uma educação sexual higienista que trata as sexualidades apenas pelo viés biológico, omitindo as identidades e produzindo desigualdades. No atual século, o Estado reconhece a existência da homofobia nas escolas, cria políticas públicas para a formação continuada de profissionais da educação, que foi de suma importância. Contudo, esta medida ainda é insuficiente para as demandas deste grupo social, de forma que abre a prerrogativa para que pesquisadoras/es das licenciaturas possam associar os seus estudos às práticas no ensino. A partir disso, os documentos curriculares incluem, enquanto objetivo da escola, a formação para a cidadania e o respeito às pluralidades humanas. Nessa perspectiva, esta pesquisa entende que o ensino e as/os professoras/es de História possuem grande potencialidade na transformação de realidades, embora haja entraves que dificultam o trabalho transdisciplinar desta ciência com a temática da homossexualidade, seja por falta de formação e/ou por não ter acesso às ferramentas pedagógicas que façam este enlace. Assim, por meio desse pressuposto, essa dissertação apresenta uma sequência didática que discute a homossexualidade no ensino de História do terceiro ano médio do Colégio Estadual Reis Magalhães, da cidade de Glória-BA, e que pode ser usado como referência para profissionais que almejam tal debate.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Homossexualidades; Sequência didática anti-homofobia.

SUMMARY

It is understood today that people Lesbian, Gay, Bisexual, Transvestite, Transsexual, Queer, Intersex, Asexual and all other sexual and gender identities (LGBTQIA+) have had, in the context of Western Christian history, their identities and humanities denied, silenced, monitored and/or punished by a set of power mechanisms created and reproduced by institutions, such as the Catholic apostolic church, medicine, the family and historiography itself. This oppressive logic structurally affected social relationships and mentalities that, consequently, affect the State and its apparatus, including the School. In the 20th century, Brazilian schools included sexual education in their curricula, however, it consists of a hygienist sexual education that treats sexualities only from a biological perspective, omitting identities and producing inequalities. In the current century, the State recognizes the existence of homophobia in schools and creates public policies for the continued training of education professionals, which was of paramount importance. However, this measure is still insufficient for the demands of this social group, so it opens up the prerogative for undergraduate researchers to associate their studies with teaching practices. From this, curricular documents include, as a school objective, training for citizenship and respect for human pluralities. From this perspective, this research understands that History teaching and teachers have great potential in transforming realities, although there are obstacles that hinder the transdisciplinary work of this science with the theme of homosexuality, whether due to lack of training and/or for not having access to pedagogical tools that make this link. Thus, through this assumption, this dissertation presents a didactic sequence that discusses homosexuality in the teaching of History in the third year of high school at Colégio Estadual Reis Magalhães, in the city of Glória-BA, and which can be used as a reference for professionals who aspire to such debate.

KEYWORDS: Teaching of History; Homosexualities; Anti-homophobia didactic sequence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais.

AIDS – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida.

CERM - Colégio Estadual Reis Magalhães.

EMC – Educação Moral e Cívica.

GDE – Gênero e Diversidade na Escola.

ISTs - Infecções Sexualmente Transmissíveis.

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Queer, Intersexos, Assexuais e toda e qualquer identidades de gêneros e sexuais.

ONG – Organizações não governamentais.

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

SPE – Saúde de Prevenção nas Escolas.

SPM – Secretaria Especial de políticas para as Mulheres.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas.

UFBA - Universidade Federal da Bahia.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Registro da Feira Cultural de 2013 com o tema: 3º ano A celebrando o orgulho de viver a diversidade.	46
Figura 2: Desfile cívico de 7 de setembro de 2013. Representamos a Parada LGBT em Glória-BA.	46
Figura 3: Exposição da Feira Cultural de 2017 com o tema: A presença LGBT na comunicação.	47
Figura 4: Capa do jornal Lampion de Esquina.	55
Figura 5: Capa do jornal <i>Chanacomchana</i>	59
Figura 6 (quadro): Não sofra calada, denuncie aqui o seu caso de discriminação.	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. REFLEXÕES CONCEITUAIS E POLÍTICAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA, HOMOSSEXUALIDADES E PRÁTICA DOCENTE	13
1.1 Educação sexual higienista do Brasil	21
1.2 O “não-dito”: educação sexual e homossexualidade	25
1.3 A relação escola, sexualidades e prática docente	30
2. UM CURRÍCULO PARA CHAMAR DE NOSSO	36
2.1 Os parâmetros curriculares e a homossexualidade	37
2.2 - Você conhece alguma ferramenta pedagógica, analógica ou virtual, que transversaliza os conteúdos comuns curriculares do ensino de História a temática LGBTQIAP+?	40
3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANTI-HOMOFOBIA	43
3.1 – Apresentação	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
Referências	68

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a leitura desta dissertação, quero-lhes alertar sobre dois pontos. Primeiro, refere-se ao uso, sempre que necessário, da escrita na primeira pessoa e de uma linguagem interativa com a leitora. Esta é uma estratégia pedagógica, pois, infelizmente, o assunto abordado neste trabalho é estruturalmente carregado de medo, insegurança ou preconceito no espaço educacional, por isso o uso de uma linguagem menos formal e mais convidativa. O segundo ponto consiste no uso de artigos e modos de tratamento no feminino, de maneira que se trata de uma postura política que busca dar visibilidade às mulheres. Entendo que tais pontos não devem ser encarados como uma afronta à formalidade acadêmica ou à própria ciência, pelo contrário, esta possibilita o objetivo principal da academia que é o de transformar o discurso científico em práticas reais.

Em agosto de 2011, entrei para o curso de graduação em História oferecido pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão, em Delmiro Gouveia, Alagoas. Na grade curricular em que fui inserido, a graduação era dividida em três etapas: Tronco Inicial, que discutia conceitos básicos inerentes à Filosofia, Sociologia e, de certa forma, uma introdução ao mundo universitário; Tronco Pedagógico, em que tive disciplinas que trabalhavam em conjunto para refletir sobre práticas pedagógicas e a cultura escolar; e Tronco específico, ou seja, a partir do terceiro período foi quando a minha turma teve acesso aos assuntos específicos da História e da historiografia. Trago esta memória, uma vez que o primeiro texto historiográfico que li trazia o seguinte título: *Para que serve a História? Para Nada...*, um texto de 2008, produzido pelo historiador Ricardo da Costa e publicado na *Revista Sinais*.

O artigo era provocador, visto que se a História não servir para nada, então “o que eu estou fazendo aqui?”, foi o que pensei. Depois de ler e discutir em sala, compreendi que a intenção do autor era apresentar alguns conceitos e teóricos que pensavam e sustentavam o estudo desta ciência. Hoje, mais de dez anos depois, agora no mestrando profissional em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), penso, mais uma vez, para que serve o ensino de História?

Apontar uma única resposta para esta pergunta seria não somente uma arrogância acadêmica, mas também uma hipocrisia sobre o projeto político social que

defendo, e que é sustentado pela democracia, pluralidade e dignidade humana. No entanto, epistemologicamente, uma possibilidade conceitual e política sobre uma das funções enlaçadas ao Ensino de História, demonstrado por Gomes (2021), a partir de autores como Monteiro (2019), Gabriel (2019), Miranda (2019), Costa (2019) e outros, melhor dialoga com a minha postura política pós-estruturalista (Gomes, 2020), em que Gustavo Manoel da Silva Gomes afirma o seguinte:

Ao tomá-lo como um sistema discursivo, pensamos no Ensino de História como uma positividade no sentido foucaultiano, em exercício prático, relacional e contingencial de poderes capaz de produzir algo novo, com o potencial de desestabilizar forçar e exercícios de dominação, desconstruindo verdades e produzindo novas realidades. Essa relação entre saberes e poderes que delimitam o Ensino de História se efetivam nas políticas, nos currículos e demais documentos escolares, nas práticas pedagógicas e nos projetos de subjetivação. Ao situarmos nossa produção nesse campo de pesquisa, assumimos a importância social, política e cultural do Ensino de História na contemporaneidade enquanto dispositivo de (re)elaboração de processos de sociedade (Gomes, 2020, p. 26).

Honestamente, não seria nenhum exagero dizer que quase todo o coração científico pulsante desta pesquisa está representado na citação acima. Conforme Gomes (2020) e outras pesquisadoras, entendo que o Ensino de História tem um papel transformador sobre as estudantes, suas subjetividades e realidades. Ao partir destas perspectivas, o produto deste mestrado profissional em Ensino de História é uma sequência didática¹ anti-homofobia², que contém três planos de aulas que podem ser executados ou aproveitados parcialmente, ou mesmo servir de inspiração para professoras do terceiro³ ano do ensino médio regular do estado da Bahia e de outros estados, no qual discutiremos homossexualidades entrelaçadas aos seguintes objetos de estudos: Segunda Guerra Mundial; Ditadura Militar Brasileira; Redemocratização e Movimentos Sociais na Atualidade.

¹ A sequência didática é uma ferramenta pedagógica que visa organizar e articular determinado conteúdo a partir de seu tema, objetivos, métodos, instrumentos utilizados, temporalidade, avaliações, competência e habilidades que se pretende alcançar ao fim da sequência. A sequência didática é um plano de aula.

² A ideia de uma sequência didática anti-homofobia parte da minha postura política e pedagógica de que não basta entender o que é a homofobia, uma vez que é preciso combatê-la, neste caso, usando de uma sequência didática que possibilita à professora de História do terceiro ano transversalizar os assuntos curriculares com as subtemáticas inerentes às homossexualidades.

³ A escolha pelo terceiro ano passa por alguns critérios. Primeiro, a questão da idade pensando em uma média de idade acima dos 16 anos; segundo, a maturidade científica, o que facilita os debates; e por fim os conteúdos de História que já estão mais relacionados ao século XX e XXI, cujos estudos sobre sexualidades já estão difundidos e construídos para o andamento do currículo comum do ensino regular.

Como o produto desta pesquisa está relacionado às minhas experimentações pedagógicas, nada mais justo que falar um pouco sobre a instituição de ensino e o espaço onde estou inserido, isto é, o Colégio Estadual Reis Magalhães; localizado no pequeno município de Glória, no alto sertão da Bahia, fundada em 12 de abril de 1981. Esta escola tem mais de 570 estudantes, funciona nos três turnos e oferece três modalidades de ensino a saber: o novo ensino médio regular, o novo ensino médio semi-integral e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) médio. A unidade escolar está localizada no centro de Glória, embora os seus estudantes pertençam, majoritariamente, aos espaços rurais, incluindo povos ribeirinhos e indígenas.

Quando se pensa em contextualização histórica diz respeito a, necessariamente, entender que pessoas de diferentes sexualidades e identidades de gênero são sujeitas históricas e não podem ser observadas como meras espectadoras. Homossexuais lutaram e foram perseguidos na Segunda Grande Guerra Mundial e travestis utilizaram da arte circense para transgredir⁴ a ditadura brasileira, enfim, esta contextualização é relevante para que outra colega, professora de História, não entenda que este trabalho é apenas uma oficina sobre pessoas LGBTQIAP+⁵ ou que se trata de um trabalho que não dialoga com a historiografia curricular desta disciplina.

Nesse sentido, conforme muitos outros trabalhos do mestrado profissional em Ensino de História, este também deve proporcionar a professoras e estudantes reflexões sociais, políticas e historiográficas. Afinal, segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB⁶), o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais, o que abre outro questionamento, por exemplo: por que o pai da computação Alan Turing apenas teve o seu trabalho publicamente reconhecido nos últimos anos? Muitas outras reflexões serão possíveis, válido lembrar que esta é uma ciência humana e, portanto, nada é

⁴ Ato de questionar, discordar e/ou desrespeitar uma regra, uma norma, uma lei ou padrões historicamente criados.

⁵ A sigla LGBTQIAP+ está diretamente associada a uma postura política e representativa, e que simboliza sexualidades e identidades de gêneros que são hostilizadas por parte da sociedade. L, lésbicas, mulheres que se relacionam afetivamente com outras mulheres, G de gays, homens que se relacionam afetivamente com outros homens, B de bissexuais, pessoas que são atraídas por mulheres e por homens, T é a identidade de gênero Travesti/Transexual, que são pessoas que não se identificam com o sexo biológico e gênero que lhes foi imposto, Q são pessoas *queer* que não performatizam a heterocisnormatividade, I são pessoas intersexos que desenvolvem características sexuais que não se encaixam nas noções normativas de feminino e masculino, A de pessoas assexuais que não possuem desejo por sexo e o + simboliza outras identidades, uma vez que este movimento social está amparado em incluir e não excluir.

⁶ Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/orgulho-lgbt/junho-2022/?gclid=CjwKCAjwkaSaBhA4EiwALBgQaGZTAJwYKZcmDOhkbfvfwOo2VcxDtbKI3HMNb_3gHri6mdxEhqGJR2hoCrZwQAvD_BwE>.

engessado, de forma que cada colega pode e deve produzir reflexos a partir de suas turmas e realidades.

O protagonismo juvenil abordado por mim está associado a uma postura política e pedagógica de que as estudantes não devem ser encaradas como apenas receptoras de conhecimentos, mas também como produtoras de saberes. Dito isto, partindo deste pressuposto, as atividades propostas nas sequências didáticas pretendem estimular a participação e o protagonismo estudantil.

Este produto pedagógico parte das premissas legais presentes nos Parâmetros Curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobretudo do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) para o ensino médio regular. O produto em questão é uma possibilidade de tentar responder a seguinte questão central: Como podemos discutir homossexualidades de maneira transversal no currículo do terceiro ano do Ensino Médio? Assim, para tentar propor uma resposta para essa pergunta, usarei como exemplo uma sequência didática pensada para o Colégio Estadual Reis Magalhães, em Glória-BA. Os motivos que levam a reflexão sobre a questão acima parte das justificativas que analisaremos a seguir.

Sobre as justificativas, divido estas em três áreas. A primeira é, para mim, a mais relevante, – já que se trata de uma justificativa pessoal –, assim como Jenkins (2011), não acredito na imparcialidade do fazer histórico. Sou gay, professor, sertanejo e baiano. Além disso, sei o que é ser um aluno “viado”, “fresco”, “baitola” ou quaisquer outros termos pejorativos perversos criados por uma lógica heterocisnormativa⁷ judaica cristã, que não apenas exclui e humilha estudantes LGBTQIAP+, mas também mostra a negligência da escola e do Ensino de História quando o assunto se refere às sexualidades ou às identidades de gêneros⁸.

Nessa perspectiva, esta omissão pode ser observada quando a instituição restringe a sexualidade ao campo biológico, ou quando ela não cumpre as premissas básicas da educação, tal como a formação para a cidadania ou no próprio

⁷ A heterocisnormatividade é um conceito derivado da heteronormatividade discutida e divulgada pela Teoria *Queer*, estudada por pesquisadoras como Judith Butler. De acordo com Butler, este conceito se refere a uma lógica de poder perverso que desqualifica as pessoas que não são heterossexuais e cisgênero (quando a expressão ou identidade de gênero não diverge do seu sexo biológico). Em síntese, aquelas pessoas que não se encaixam nesta “norma” são enquadradas enquanto pessoas “anormais”.

⁸ Cabe aqui enfatizar que tal pesquisa entende sexualidade enquanto uma produção sócio-cultural a partir dos prazeres que constroem a identidade sexual da pessoa que pode ser homoafetiva, heteroafetiva, entre outras. Já as identidades de gênero aqui abordadas são as pessoas que não performatizam, ou seja, não se identificam com o gênero que lhes foi imposto. Em suma, não são cisgêneros, a exemplo de travestis e pessoas não binárias.

silenciamento ou/e invisibilização do assunto em questão. Vale salientar, ainda, que mesmo depois de adulto formado, também senti o peso da homofobia institucional escolar quando ouvi: “como vamos explicar o jeitinho dele para os alunos?”. Palavras estas da coordenadora pedagógica. Com isso, tais vivências fomentam todos os dias a realização de pesquisas como esta, afinal, como discute Djamila Ribeiro (2017)⁹, este é o meu lugar de fala.

A segunda justificativa é de cunho científico, de maneira que entendemos que hoje já está bem claro o quanto a historiografia apresenta um *deficit* quanto aos grupos sociais historicamente e historiograficamente marginalizados, especialmente as pessoas homossexuais e travestis. Ademais, esta justificativa parte da premissa de que ainda são poucas as dissertações de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) que, de uma forma ou outra, tentam construir uma ponte científica entre ensino de História e sexualidades ou travestilidades.

Por último, e não menos importante, consiste no fator social. Segundo dados do Observatório de Mortes e Violências LGBTI+¹⁰, no Brasil, – e exposto pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) coordenado por Luiz Mott, um dos maiores nomes dos estudos de gêneros e sexualidades no Brasil –, em 2021 foram registradas 316 mortes, ou seja, uma morte a cada vinte e sete horas de pessoas LGBTQIAP+. Em outras palavras, somos pela décima quarta vez consecutiva o país que mais mata LGBTQIAP+ no mundo, principalmente as mulheres travestis e/ou transgêros, que hoje têm uma expectativa de vida de trinta e cinco anos, ou seja, praticamente a metade da expectativa de vida de uma mulher cisgênero¹¹. Diante dessa equação numérica desumana, a Escola não pode e não deve se isentar da sua responsabilidade social para com estas pessoas.

Em síntese, o objetivo geral desta pesquisa está para além da análise bibliográfica sobre ensino de História, homossexualidade e currículo. O propósito aqui é discutir a efetivação de um ensino de História anti-homofóbico para o terceiro ano do ensino médio. Para tanto, foi construída uma sequência didática com três

⁹ RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

¹⁰ Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021 / Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2022.

¹¹ Pessoa em que o sexo biológico e o gênero estão dentro das ditas normas criadas pela sociedade.

planos de aula que possibilitem, ou ao menos tenham efeito de modelo, às professoras de História do terceiro ano do ensino médio, sobretudo da Bahia, transversalizar os conteúdos comuns curriculares do terceiro ano com a temática da homossexualidade.

Discutir homossexualidades na Segunda Guerra Mundial, na Ditadura ou na atualidade não somente trará conhecimentos científicos, mas também colaborará para a ascensão de uma cultura de respeito na comunidade escolar, portanto, uma cultura anti-homofóbica.

1.REFLEXÕES CONCEITUAIS E POLÍTICAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA, HOMOSSEXUALIDADES E PRÁTICA DOCENTE

Os três campos de estudos que sustentam teoricamente esta pesquisa são: Ensino de História; Homossexualidade; Currículo. Mesmo que, por muitos anos, tais áreas, aparentemente, parecessem não estar conectadas nas narrativas historiográficas, hoje, contudo, já é reconhecido a importância dos enlaces entre as temáticas supracitadas na construção de uma ciência História e uma sociedade mais humana e democrática.

Nesse sentido, sobre o Ensino de História é válido entendermos que mesmo depois de uma década de redemocratização do Brasil e da extinção do antigo Estudos Sociais, – disciplina que unificava História, Geografia e completava com noções de Sociologia e Economia (Leite, 1969, p. 10, *apud* Schmidt, 2012, p.85) –, ainda era intenso o ensino nos moldes decorativos, com um nacionalismo um tanto eurocêntrico¹² e claro heterocisnormativo, isto é, tendo o homem, branco, heterossexual e cristão como o início e/ou o centro dos debates. Exemplo disto é a História do Brasil, em que o livro didático insiste em começar apenas a partir do 1500, o que nos faz questionar: onde está a história das sociedades originárias nesta narrativa? Contudo, antes de colocar em discussão os desenlaces contemporâneos entre o ensino de História e homossexualidades, julgo ser significativo fazermos uma simples viagem sobre o processo histórico da formação da disciplina História na educação básica nacional.

A história do ensino de História no Brasil se inicia na construção do Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que inseriu a História como um dos seus conteúdos curriculares (Schmidt, 2012, p. 78). No contexto do século XIX, o

¹² Quando se fala em ensino de História eurocêntrica parte da premissa histórica de formação das próprias instituições de ensino, oriunda das catequeses católicas. Um exemplo para entender o eurocentrismo no ensino de História é só fazer uma simples análise do livro didática antes da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira com o livro didático posterior. Assim, fica perceptível que a história de outras sociedades africanas – que não é o Egito somente – foram apagadas, ou que as imagens de pessoas negras só estão relacionadas a imagens de pessoas em uma situação de escravização.

conhecimento histórico estava sobre a influência das escolas europeias, especialmente a francesa, uma vez que nos faltava a experiência necessária para aplicar tal erudição (Haidar, 1999, *apud* Nadai, 1993, p. 146). Desse modo, estamos diante da ascensão conceitual do que, hoje, chamamos de “eurocentrismo” no ensino de História. Dito isto, podemos observar a fala de Nadai:

[..] a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgiu como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos final dos ginásios, com número infinito de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (Nadai. 1993, p. 146).

Esta citação instiga algumas reflexões, possivelmente, a mais problemática está relacionada ao conceito de “civilização” apontada por Nadai (1993) e por Schmidt (2012), este último quando estudado a história da escolarização nacional. Esta ideologia é reproduzida pela velha escola francesa e desembarcou no Brasil a partir do posicionalmente político científico do então secretário de Estado e Justiça do Império, Bernardo Pereira Vasconcelos (Nadai, 1993). Deve-se ressaltar que os conceitos como História da Civilização, História Universal ou História Geral têm por base científica a escola germânica, na figura de Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que comungavam desta ideologia progressista e factual para a História, segundo Freitas (2019).

Ao partir do princípio kantiano e hegeliano, que entende uma História enquanto progresso civilizatório, chegaremos a um outro processo estrutural do ensino de História que atravessou as diferentes formas de governo da história moderna brasileira, a História cronológica. Neste contexto, devemos entender que o que parece, e apenas parece, é que a cronologia está para a História, tal qual a História está para a cronologia. Ela seria um principal molde “de fugir dos anacronismos ou confusão dos tempos e evidenciar o rumo certos dos acontecimentos” (Andrade, 1980, p. 47 *apud* Bittencourt, 2018, p. 130).

A ideia indivisível entre História e datas, ou narrativas factuais e, por conseguinte o princípio do que esta ciência estuda, o passado para entender o presente ainda está bastante presente no cotidiano escolar. Segundo Villalta (1993), é mais fácil se deparar com professores da década de 1990 que, em suas pesquisas e práticas pedagógicas, rejeitam firmemente a História Factual, mas continuam alimentando a

relação “passado e presente sob a relação de causa e consequência”. Podemos observar esta citação:

Vê-se, com muita frequência, professores do 1º e 2º graus rejeitando a História estritamente factual, que cultuava os heróis pátrios e os grandes homens, mas ainda, defenderem a ideia de que o presente também é História, de que faz necessário estudar o passado para compreender o presente e vice-versa (Villalta, 1993, p. 224).

Ao analisar o discurso de Villalta (1993), é possível fazer uma pertinente inquietação. O ensino de História, hoje, apresenta as mesmas características enfatizadas na citação e no debate acima? Eu poderia ser otimista e simplesmente responder que não! Todavia, ao analisar o livro didático que não deveria continuar sendo “eurocêntrico”, mas que começa os estudos historiográficos do sexto ano a partir das sociedades clássicas europeias – que não é “misógino”, embora são poucas as vezes em que as mulheres aparecem como protagonistas na história mundial e nacional; e que não é “factual”, mas que constrói uma narrativa didática a partir de acontecimentos cronológicos; que não é “racista”, ainda que conte a história do Brasil a partir do olhar dos invasores e não dos nativos; e, claro, um livro que não é “homofóbico”, apesar de raramente falar sobre homossexualidades, de forma que por não falar também não poderá ser anti-homofóbico.

Nos últimos anos percebemos que as academias, movimentadas por pesquisadoras/es contemporâneas/os, vêm mostrando interesse em questionar as possibilidades de se fazer história/historiografia das sexualidades e identidades de gêneros. Em suma, estes trabalhos partem das premissas de campos epistemológicos como a História Social, Cultural ou a Antropologia da História, assim como são divulgados em congressos, simpósios, mesas redondas, seminários e revistas científicas. Nomes como Luiz Mott, Durval Muniz Albuquerque Júnior, James Green e João Silvério Trevisan são referências da historiografia nacional, seja por desconstruir a historiografia positivista normativa e/ou por trazer em suas narrativas a história de identidades sexuais e de gêneros historicamente marginalizadas/os.

Ao aguçar essas ideias, Elias Ferreira Veras e Joana Maria Pedro enfocam que:

Nos últimos 40 anos, as homossexualidades¹ no Brasil foram tema de pesquisa, presente quase que exclusivamente de estudos antropológicos e sociológicos.² Os silêncios da história acerca das “sexualidades disparatadas” (FOUCAULT, 2009) não deixam de ser surpreendentes se lembrarmos que, desde a segunda metade do século

XX, a escrita da história, seja aquela praticada a partir de uma perspectiva marxista, seja aquela afinada com o pensamento da escola dos Annales (BURKE, 1997), introduziu uma série de novos sujeitos, novas abordagens e novas problemáticas. Todavia, esse silêncio, que parece ecoar o “pensamento heterossexual” (WITTIG, 2006) na historiografia brasileira, está timidamente sendo rompido (Vera; Pedro, 2014, p.92).

Veras e Pedro (2018) reiteram que:

[...] se as mulheres interrogaram a historiografia a respeito da sua invisibilidade, interpelando o paradigma da história baseado na universalidade do masculino, os estudos sobre o ‘universo’ homossexual também partiram do questionamento da invisibilidade do sujeito homossexual, lésbico, travesti e transexual. Tais estudos, por sua vez, não interpelavam apenas a universalidade do masculino, mas, sobretudo, a universalidade da matriz heterossexual (Veras; Pedro, 2018, p.137).

Os pensamentos associados acima reforçam o progresso social e político da historiografia que, conseqüentemente, deverá afetar o próprio ensino de História. Daí, relembremos que não se pode escolarizar aquilo que não existe ou que foi apagado (Schmidt, 2012). Quando o que é produzido pelas academias conseguem pular os muros das escolas e se deparam com outras dificuldades, entre elas, aponto-lhes três: a primeira se refere à falta de interesse dos professores sobre o tema, seja por medo e repressão ou por serem pessoas homofóbicas como mostrou Silva (2020); segunda, diz respeito à formação, ou falta dela, de professores, de forma continuada ou até mesmo em suas graduações. Neste aspecto, você já viu nas matrizes curriculares fixas da graduação em História alguma disciplina direcionada à história das sexualidades e/ou identidades de gêneros? Eu não! Quando cadeiras semelhantes são ofertadas de forma optativa nas universidades públicas, geralmente, não foram elaboradas por professoras/es do curso de História. Por fim, quanto à terceira dificuldade, frisamos a falta de uma ferramenta pedagógica que possibilite a transversalidade desta temática.

A realidade acadêmica transborda pelos cursos de formação continuada e para as práticas de sala de aula. Estas fragilidades forçam pessoas LGBTQIA+ professoras/es militantes, como eu, a criarem estratégias para transgredir o sistema se apoiando nas chamadas transversalidades da educação. A fala de Souza (2019), de alguma forma, contempla essas ideias:

A diversidade sexual e de gênero não costuma ser um tema comumente contemplado no ensino de história, tampouco é

constituente de conteúdos convencionais do currículo dessa disciplina. Essa ausência por si só já representa um obstáculo significativo, pois demanda uma grande mobilização por parte dos professores que se dispõem a trabalhar com o assunto. Por outro lado, a tentativa de adequar os conteúdos tradicionais à perspectiva da diversidade sexual e de gênero esbarra nos entraves do paradigma compartimentado do saber da estrutura escolar. Levando em consideração essas dificuldades, nos parece que esse tipo de iniciativa encontra meios mais propícios de execução em abordagens alternativas a esse modelo rigidamente disciplinar, como aquelas que se referenciam na proposta da transversalidade (Souza, 2019, p. 8).

Por conseguinte, penso que para a execução deste projeto de pesquisa é importante pensar em um ensino de História distante de qualquer ideologia tradicionalista. A História, assim como a escola, precisa transformar os sujeitos, pois são os sujeitos que transformam o mundo Freire (1979).

No tocante à Homossexualidade, esta é um dos temas mais enigmáticos da humanidade, especialmente pelas sexualidades recaírem sobre os discursos religiosos, científicos, místicos e institucionais, o que dificulta o seu debate no ambiente escolar. Quantas e quais são as sexualidades? A resposta para esta pergunta nunca teremos, afinal as sexualidades, tal qual a humanidade, estão em constantes transformações. Ademais, por estas dialogarem com o campo epistemológicos das identidades, ou seja, do autorreconhecimento, torna-se até retrocesso para as ciências humanas tentar quantificá-las. No entanto, apresentamos agora um parâmetro da diversidade sexual que conhecemos hoje a partir de Elder Cerqueira Santos (2010) *apud* Silva (2013, p. 13):

Assexual, seria a pessoa que não sente nenhuma atração sexual; Bissexual, que sente atração por ambos os sexos; Heterossexual, que sente atração pelo sexo oposto; Homossexual, o que se sente atraído sexual e emocionalmente por uma pessoa do mesmo sexo; Pansexual ou Omnissexual, que sentem atração por diversos sexos/ gêneros, quando se aceita a existência de mais de dois gêneros ou alguém que tem uma orientação mais abrangente (incluindo por exemplo, atração específica por transgêneros); e, finalmente, Pomossexual, que não aceita a classificação estática em uma das categorias anteriores.

Ainda sobre a construção histórica da homossexualidade, Ceccarelli e Franco (2012) se validam dos estudos de Costa (1992) para fazerem a seguinte análise:

Na cultura ocidental, o termo homossexualidade deve ser compreendido, inicialmente, como uma construção social tributária do contexto histórico no qual emerge. Portanto, quando dizemos algo a respeito da homossexualidade, devemos ficar atentos para que esse termo não represente uma essência em si, mas algo próprio da

construção da linguagem moral da modernidade (Costa, 1992). Como sabemos, na Antiguidade Clássica, assim como em muitas culturas atuais, as convicções morais, políticas e religiosas a respeito da sexualidade divergem bastante do modelo ocidental da sexualidade. Assim, sustentar a existência de uma sexualidade “natural” transhistórica, baseada no imperativo biológico da divisão dos sexos, seria no mínimo ingênuo. Todas as ideias e termos que temos a respeito da sexualidade são sustentados pela cultura judaico-cristã que os criou (Costa, 1992). É importante ressaltar que toda a teorização sobre a diferença dos sexos foi construída nos séculos XVIII e XIX. Homossexualidade e heterossexualidade são, portanto, identidades socioculturais que determinam nosso agir, sentir, pensar etc., e não uma essência universal.

É válido refletirmos aqui que a as sexualidades, especialmente a homossexualidade, não incluem a letra “T”, do movimento LGBTQIAP+, pois esta letra se refere a Travestis e Transgêneros, pessoas que se entendem para além do gênero a qual foram designadas ao nascerem. Portanto, este segmento social está relacionado à identidade de gênero e não às sexualidades. Para tentar responder à questão central desta pesquisa, julgamos ser relevante fazermos uma análise historiográfica sobre o processo de inserção dos debates sobre sexualidades nas escolas brasileiras. Evidentemente, para se pensar a sexualidade na educação básica, devemos começar por aquele que foi ou é o maior tabu da humanidade, o sexo.

Para um breve ensaio sobre sexo é relevante lembrar as relações e instituições de poder que, por longos anos, têm fiscalizado e punido pessoas, entre elas a igreja, a família, a sociedade e o Estado – representado aqui pela escola¹³. Dito isto, a análise deste mareado ideológico mergulha nos pensamentos foucaultianos. Em sua trilogia escrita no século passado sobre a História da Sexualidade, Michel Foucault, dentre muitas discussões, nos traz um parâmetro sobre os (des)enlaces construtivos, destrutivos e transgressores sobre tal tema em debate. Ao partir desta prerrogativa, podemos analisar esta visão geral retirada de Foucault (1988, p. 70-71) sobre os instrumentos repressivos modernos que produzem enfoques selecionados a partir do silenciamento dos desejos mediante às “confissões”.

Em todo caso, a hipótese de um poder de repressão que nossa sociedade exerceria sobre o sexo e por motivos econômicos revela-se insuficiente se for preciso considerar toda uma série de reforços e de intensificações que uma primeira abordagem manifesta: proliferação de discursos, e discursos cuidadosamente inscritos em exigências de

¹³ Darei ênfase às últimas três, pois dialogam com muita intimidade com o objeto de pesquisa deste trabalho.

poder; solidificação do despropósito sexual e constituição de dispositivos suscetíveis não somente de isolá-lo, mas de solicitá-lo, suscitá-lo, constituí-lo em foco de atenção, de discurso e de prazeres; produção forçosa de confissão e, a partir dela, instauração de um sistema de saber legítimo e de uma economia de prazeres múltiplos. Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível, mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer.

A complexidade sobre o sexo ganha outro *locus* quando surge a construção das identidades sexuais. Nessa esteira, o conceito de identidade de Britzman nos traz a seguinte reflexão:

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro lado, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (Britzman, 1996, p. 74).

Este pensamento se soma às ideias defendidas por Ceccarelli e Franco (2010), ambos professores e psicólogos, e pela doutora em educação Guacira Lopes Louros (2000), ou seja, a sexualidade como uma construção interpessoal, amorosa, prazerosa, social, cultural e política. Esta sapiência é sintetizada pela fala de Letícia Lanz (2008, p.1) *apud* Lima e Almeida (2010, p. 724):

[...] um termo composto por elementos de diversas esferas, do biológico ao sociopolítico, do genético ao psicológico, onde a educação recebida desde o berço e ao longo de toda vida cumprirá sempre um papel preponderante. Lidando simultaneamente com tantas variáveis, a sexualidade humana é o resultado e, ao mesmo tempo, a consequência direta da personalidade e das relações interpessoais de cada indivíduo, incluindo sua auto-percepção, sua auto-estima, sua história pessoal, a imagem de corpo além, o amor, a intimidade, pensamentos, fantasias e desejos eróticos, etc.

A integração da sexualidade apenas alimentou o que os reacionários vão chamar de complexibilidade sobre educação sexual. Em síntese, um paradigma que está sendo

superado aos poucos graças aos movimentos políticos sociais, como o movimento feminista e o movimento gay¹⁴ na década de 1960.

Além das identidades sexuais, outros dois pontos se destacam nos debates. Em primeiro plano, o sexo com o crescente número de pessoas infectadas e de pesquisas sobre o que hoje chamamos de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Já em segundo plano, o “domínio e a consciência do seu próprio corpo [...] adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder”, entendendo e reivindicando “o próprio corpo contra o poder” (Foucault, 1993, p. 146). Tais ideias respaldam ao que Michel Foucault chama de “benefício do locutor”:

Existe, talvez, uma outra razão que torna para nós tão gratificante formular em termos de repressão as relações do sexo e do poder: é o que se poderia chamar o benefício do locutor. Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. Daí essa solenidade com que se fala, hoje em dia, do sexo (Foucault, 1988, p. 12).

Ao percebermos a inevitabilidade de falar sobre sexo e, por conseguinte, sobre as sexualidades, as problemáticas agora são: O que falar? Como falar? Quem ou qual instituição deve falar? Sabemos que, por muitos séculos, este era um dos deveres da catequese católica, mas com as transformações sociais e reformas eclesiais modernas, esta tarefa ficou à mercê da família. Essa partilha de poder cria singularmente no Brasil a crença popular de que é a família a base da sociedade. Contudo, Seffner e Picchetti (2016, p. 67) discordam:

No Brasil, acostumamo-nos a dizer que a família é a base da sociedade. Nada mais equivocado, a base da sociedade é o espaço público, lugar de negociação e respeito pela diversidade, onde aprendemos a conviver com os diferentes ao mesmo tempo em que percebemos que nossos gostos e opiniões políticas podem ser muito diferentes daqueles de outros indivíduos. A qualidade de vida em uma sociedade se mede mais pelo respeito ao espaço público do que propriamente pelo modo como as famílias se organizam, e convém

¹⁴ No contexto da década de 1970, o movimento carregava a terminologia “gay”, palavra pejorativa nos Estados Unidos da América, e que representava uma pessoa (especialmente homens) alegres e diferentes das normas. O movimento passou, passa e passará por muitas mudanças de nomenclaturas, afinal, a sexualidade humana é fluida. Hoje, o conceito mais usado é o movimento LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, *Queer*, Intersexos, Assexuais e outras identidades de gêneros e sexualidades).

lembrar que temos também uma diversidade de estruturas familiares nos dias de hoje, em todas as sociedades.

Se a sexualidade é uma construção pessoal e social, e se a família não é a base da sociedade e sim os espaços públicos, nada mais convidativo do que o Estado representado pela instituição escola. Portanto, assumimos a responsabilidade sobre este assunto. No entanto, veremos que a escola além de não ter interesse em discutir a temática, quando se viu acuada para falar acerca deste, preferiu seguir sobre uma lógica biológica higienista que só produziu desigualdades e discriminações, sobretudo aos estudantes homossexuais e travestis.

1.1 Educação sexual higienista do Brasil

Antes de adentrarmos especificamente nas relações escola e sexualidades, farei um breve resumo sobre a trajetória da educação sexual no Brasil. A caminhada da educação sexual do Brasil começou a ser vista na década de 1930, período marcado pela ascensão do currículo tecnicista – que discutiremos no próximo capítulo –, nos quais os estudos contemporâneos partem de pesquisadores como: Bedin (2016), Chauí (1998), Silva (2002), Russo e Rohden (2011), Rosemberg (1985), Pinheiros (1997) Ribeiro (2004, 2013) e Figueró (1998). A partir dos anos de 1980, é observado um movimento científico e acadêmico que procurava inserir, nos debates, o que Ribeiro (2004) chamou de Educação Sexual no Brasil.

De acordo com Ribeiro (2013) *apud* Bueno e Ribeiro (2018), a inclusão das temáticas inerentes à sexualidade chega no currículo nacional já no início do século XX, obedecendo ao pensamento médico e higienista produzido no século anterior. Entre as pautas, podemos destacar o combate à masturbação, o combate às chamadas doenças venéreas, a criação feminina voltada exclusivamente para a maternidade, o combate à prostituição e a tudo que fosse diferente dos ordenamentos médicos e das normas familiares, ou seja, o homossexualismo¹⁵. Na época, a homossexualidade estava para além de um pecado ou subversão, isto é, segundo as normas do cristianismo ela também

¹⁵ O termo "Homossexual" foi primeiramente utilizado, de acordo com a documentação conhecida, em 1869, por um médico húngaro de nome Karoly Maria Benkert, que tratou o "homossexualismo" como um desvio mental. A trajetória do conceito se definiria principalmente no final do século XIX, pois será apenas no final da segunda metade do século XX que os movimentos sociais e as ciências sociais irão redefinir os pressupostos atribuídos ao comportamento homossexual, tomando-o como possível culturalmente e não patológico (Ramos, 2015, p. 4).

era tratada pela medicina moderna como uma doença mental, um transtorno psicossocial que ficou sobre vigência até 1990, data em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a inexistência de tal patologia. Estas concepções cristãs enfatizadas acima se relacionam perfeitamente ao posicionamento de Jeffrey Richards (1993, mesmo que sua narrativa historiográfica seja sobre as sexualidades na Idade Média, mas, aparentemente, aqui no Brasil, no que diz respeito ao sexo e à sexualidade/homossexualidade, a vigilância é bem semelhante. Vejamos:

Não há como polemizar realmente sobre a postura básica da cristandade. Visto que o sexo, segundo os ensinamentos cristãos, foi dado ao homem unicamente para os propósitos da reprodução e por nenhuma outra razão, qualquer outra forma de atividade que não levasse ou não pudesse levar à procriação era um pecado contra a natureza. Os pecados contra a natureza incluíam especificamente a bestialidade, a homossexualidade e a masturbação (Richards, 1993, p. 136).

O Colégio Batista do Rio de Janeiro foi o pioneiro na introdução da Educação Sexual sobre seu projeto político pedagógico. O projeto foi estendido por anos porque, de acordo com Rosemberg (1985, p. 12) *apud* Bueno e Ribeiro (2018, p. 50) “[...] a Igreja Católica constituiu um dos freios relevantes, até a década de 1960, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro”. Não se pode esquecer que o catolicismo detinha, ou detém, uma posição de poder e de tomadas de decisões que, inclusive, afetavam não apenas os espaços privados, mas, sobretudo, os espaços públicos, tais como as escolas.

Com a criação de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC), durante a ditadura militar brasileira, a homossexualidade ainda não era nitidamente reprimida nas escolas. Isto não porque os militares apoiavam, pelo contrário, por uma tentativa de silenciamento. Em outros termos, não se discute sobre o que não existe. Obviamente, este apagamento é sem sucesso, tendo em vista ao que já foi mostrado neste capítulo a sexualidade faz parte da identidade da pessoa, portanto, indissociável.

Em seguida, dando continuidade acerca do laborioso caminho da educação sexual, Bueno e Ribeiro trazem a seguinte informação:

A situação só começa a se modificar após o Concílio Vaticano II, quando algumas ordens religiosas passam a ver a sexualidade de forma diferente, devido ao novo valor atribuído a esta no plano da criação divina: de acordo com o Frei Eliseu Lopes, “[...] o homem é imagem de Deus não apesar do sexo, mas imagem de Deus graças ao

sexo” (LOPES, 1967 apud ROSEMBERG, 1985, p. 13). Chauí (1984, p. 100) explicita como “[...] o amor profano recupera dignidade” no decorrer do século XX devido a três causas precisas: 1 - a importância social dada ao amor na arte, literatura e outras expressões culturais, e a consequente necessidade de trazê-lo para o casamento, onde a Igreja poderia tê-lo sob regulação e, com isso, conservar o controle social; 2 - a ideia da natureza como auxílio da graça divina, que já estava sendo desenvolvida na sociedade cristã, ainda que por muito tempo estivesse silenciada; 3 - por razões políticas, ao alçar o amor como forma de valorizar a família, o que busca se opor aos movimentos socialistas que à época – meados do século XX – representavam uma ameaça aos interesses da Igreja, já que esses movimentos criticavam a família enquanto instituição repressiva burguesa. Assim, o amor “carnal” passa a ser valorizado, desde que entendido como parte das uniões monogâmicas heterossexuais reprodutivas (2018, p. 51).

Ao levarmos em consideração a citação acima, podemos pensar sobre as transformações nas relações humanas nas últimas décadas do século XX. As ligações homoeróticas, ou seja, as relações entre pessoas de um mesmo gênero, crescem e ficam cada vez mais escancaradas. A condenação e perseguição a esta forma de amar pela ideologia judaico-cristã, segundo Mott (2001), pode estar associada à “destruição dos principais nichos simbólicos desse abominável desperdício do sêmen” (p.43), o que conduziria a humanidade a uma provável, e hoje sabemos que é só uma provável, extinção.

Os debates da educação sexual retrocedem com o golpe militar de 1964, de modo que fechou instituições de ensino e perseguiu profissionais da educação que se dispusessem a falar sobre o assunto em suas salas de aulas. Nos últimos anos de ditadura, durante a sua inevitável decadência e flexibilização, aconteceu em 1978 o primeiro congresso sobre Educação Sexual, o que chamou a atenção da mídia – particularmente, a mídia paulista –, que reforçou a necessidade popular de conversar acerca do assunto. Anos depois, a Secretaria de Educação de São Paulo elaborou e executou políticas públicas sobre a educação sexual nas escolas. Perceptivelmente, esta ação pública está também relacionado ao avanço de doenças como a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (AIDS) (Brasil, 1997, p.111).

A partir de meados dos anos 1980, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre os adolescentes e com o risco da contaminação por HIV (vírus da Aids) entre os jovens. A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para

crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa (Brasil, 1997, p. 111).

Ainda sobre o caráter higienista e eugenista da educação sexual, abraçada pela educação brasileira ao longo de século XX, Giovani José da Silva e Jaime de Sousa Silva elaboram a seguinte crítica:

A inserção da discussão da temática das sexualidades nos currículos de escolas brasileiras inicia-se na década de 20 do século passado, tendo como características principais ideias higienistas e eugenistas. O público-alvo eram crianças, adolescentes e jovens, com a finalidade de prepará-los para que evitassem contrair as chamadas, na época, “doenças venéreas”, principalmente a sífilis, doença infectocontagiosa causada pelo *Treponema palidum* e que, se não tratada adequadamente, pode levar uma pessoa à morte (AQUINO; MARTELLI, 2012; BRASIL, 1997; DUARTE, 2005). Ainda hoje, inclusive, se verifica que quando se fala em sexualidades na escola, pais, alunos e professores pensam se tratar de um “conteúdo” relacionado somente à prevenção das DST/ Aids e assuntos correlatos. (Silva; Silva, 2016, p. 79).

A adesão da educação sexual aos currículos escolares retoma a pergunta que Chauí, Kehl e Werebe (1991) fizeram e estamparam em suas pesquisas: *Educação Sexual: instrumento de democratização ou de repressão?* Diante disso, compartilho desta inquietação e da sua conclusão, quando as autoras refletem:

Cabe perguntar, neste momento, para que, ou para quem servirá a educação sexual. A um observador menos atento ela pode parecer alguma coisa intrinsecamente boa [...] A educação sexual pode, por exemplo, limitar-se a transmitir unicamente informações de caráter biológico, como a anatomia e a fisiologia do aparelho reprodutor; pode também se restringir a uma abordagem meramente ‘preventiva’ [...] pode ainda ser o veículo apregoador de atitudes repressivas em relação ao sexo [...] Mais importante, porém, é que a educação sexual poderá vir a ser invocada como um veículo que poderá incutir nos jovens atitudes e conhecimentos que os levariam a um comportamento reprodutivo adequado à política demográfica, que parece estar prestes a ser implantada pelo Governo (Chauí; Kehl; Werebe, 1991, p. 100).

Acrescento, ainda, que a educação sexual, da forma como foi planejada e é administrada, também favorece ao silenciamento, à exclusão e à discriminação de outras sexualidades, tal como a homossexualidade, identidades sexuais que não se encaixam às chamadas “normas” de comportamento e “moral”. A normatização, neste caso, a heterocisnormatização, é alimentada e reproduzida pela escola.

1.2 O “não-dito”: educação sexual e homossexualidade

Antes de analisarmos os enlaces entre escolas e sexualidades, por meio da tal educação sexual, é pertinente compreendermos os conceitos homossexual e homossexualidade, bem como toda a carga perversa que foi colocada sobre as pessoas que vestem essa pele. De acordo com Ceccarelli e Franco (2010, p. 124),

o conceito de homossexual foi proposto, no século XIX, pelo médico húngaro Benkert, a fim de transferir essa manifestação da sexualidade do domínio jurídico para o médico. Entretanto, a invenção da palavra “homossexual”, de acordo com Nunan (2003), altera a ideia que se faz desses sujeitos. A palavra transforma-se em um rótulo que coloca os homossexuais na categoria de doentes psíquicos ou um mal social. Ao classificarmos o homossexualismo como doença, começam a surgir, a partir das investigações médicas, tentativas de cura, através de abstinências, hipnoses e até cirurgias. A homossexualidade, surgida na concepção médica do século XIX, integrou-se à psicologia e à psiquiatria.

Não obstante do que aconteceu com as mulheres e pessoas negras, homossexuais e pessoas travestis foram condicionadas/os pelas ciências médicas a uma categorização cruel que custava a felicidade, a dignidade humana, o amor e sobretudo as nossas vidas. No Brasil, o termo foi primeiramente usado, em 1894, no livro: *Atentados ao pudor: estudos sobre as aberrações do instinto sexual*, do professor criminologista e desembargador da corte de Apelação do Distrito Federal, José Viveiros de Castro. Em suma, também éramos pessoas violentadas no âmbito jurídico.

Ainda segundo as mesmas autoras:

A psiquiatria clássica descrevia o homossexual como um ser perverso. Sustentava, também, que a sua personalidade continha traços femininos (por ser um homem invertido), o que se manifestava na atração que os homossexuais sentem pelos homens viris. Assim, de acordo com Pollak (1985), essas classificações foram criando no imaginário social estereótipos e imagens caricaturais a respeito da homossexualidade. Costa (1995) relata que não podemos nos esquecer que todo esse rótulo (estereótipo) pertence a uma linguagem do século XIX e não a uma realidade natural e biológica. Portanto, o que entendemos sobre homossexualidade nasceu de esforços da ficção médico-literária (Ceccarelli; Franco, 2010, p.124).

A patologização, intermediada pela concepção da “loucura” de identidades sexuais e de gênero, fomentou o discurso cristão de que somos a escória da espécie humana, impulsionando a construção estrutural e institucional do que hoje pode ser

chamado de homofobia ou LGBTQIA+fobia. Em 2009, foi criado o documento *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*, elaborado pelo governo federal com a organização de Rogério Diniz Junqueira em parceria com a UNESCO¹⁶. Segundo Junqueira (2009), a homofobia é a justaposição dos radicais gregos que podem ser identificados como semelhante ou temor/medo. Contudo, devido às estruturas de poder já mencionadas, esta palavra ganha um simbolismo semântico sociocultural extremamente pejorativo. Nesse sentido, sobre esse olhar Junqueira Diniz (2009) afirma que:

Com efeito, nesse sentido, o termo costuma ser insistentemente empregado em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Essas emoções, em alguns casos, seriam a tradução do receio (inconsciente e “doentio”) de a própria pessoa homofóbica ser homossexual (ou de que os outros pensem que ela seja). Assim, seriam indícios (ou “sintomas”) de homofobia o ato de se evitarem homossexuais e situações associáveis ao universo homossexual, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo (Junqueira, 2009, p. 370).

Ironicamente, depois de anos sendo apontadas/os como pessoas doentes, o Estado começa a reconhecer que patologia não está naquela/e que ama outra pessoa do mesmo gênero, por exemplo, mas nas pessoas que fazem de suas vidas uma verdadeira caça às “bruxas”. De forma geral, de acordo com Junqueira (2009), a homofobia:

[..] transcende tanto aspectos de ordem psicológica, quanto a hostilidade e a violência contra pessoas homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos etc. Ela, inclusive, diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única seqüência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero (Junqueira, 2009, p. 375).

Hoje, cabe ressaltarmos que a LGBTQI+fobia é um crime equiparado ao racismo pela Lei nº 7.716/89. Assim sendo, interligado ao pensamento institucional de Junqueira, Borrilho (2009, p. 15) *apud* Pereira (2017, p.3) traz alguns pensamentos

¹⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Fundada em 16 de novembro de 1945, a UNESCO tem como missão construir para a manutenção da paz mundial através do apoio às ciências, às artes e às comunicações.

sobre homofobia, inclusive conectando esta às outras ideologias de ódio, como a xenofobia:

[...] a homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais[...] embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos.

Da década de 90, e após o início do novo milênio, vemos o crescimento e a adesão da chamada Pedagogia Crítica, uma corrente filosófica e pedagógica que tem como um dos seus principais precursores o professor Paulo Freire, que fez e mostrou importantes estudos a partir de livros como: *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Autonomia*. No entanto, mesmo com a redemocratização governamental e uma nova corrente que começa a nortear as licenciaturas, a sexualidade continua sendo um assunto estigmatizado, repreendido ou simplesmente silenciado.

Devemos compreender que o sistema heterocisnormativo é um mecanismo construído socialmente, com interesses em produzir feminilidades e masculinidades “normativas” de interesses privados, tal como a família, e pela escolarização dos corpos por meio de uma disciplinarização sutil, discreta, contínua e, por muitas vezes, eficiente (Louros, 2000). A vigilância ou qualquer outra prática odiosa sobre as identidades sexuais e de gêneros não nascem no chão das escolas. Elas são, por sua vez, trazidas por meio pressões externas a elas. Sobre a pressão externa, Seffner afirma que:

Quando se abordam temas que implicam valores morais, a colisão com a moralidade familiar está sempre presente. Mais ainda, a escola está cercada de outros agentes da moral: padres e pastores, psicólogos, políticos de todo tipo, médicos, lideranças comunitárias, jornalistas e repórteres etc. Muitos alunos experimentam boa parte da vida afetiva na escola ou em atividades a ela relacionadas, como passeios e festas. A escola é um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual. Num caso como o narrado, percebe-se como se exerce uma vigilância sobre as ações escolares no terreno do gênero e da sexualidade, e como as professoras ficam cercadas tanto pela família quanto por outros profissionais, os quais desejam a adesão delas no sentido de “reforçar” a orientação considerada “correta” para as crianças, que é sempre a heteronormatividade (Seffner, 2013, p. 150).

A narrativa trazida por Fernando Seffner se soma ao posicionamento de Luana Molina quando ela ressalta a arqueologia da educação como um espaço de produção cultural disciplinador.

Devemos tomar consciência que a educação é um produto cultural, uma vez que foi construída histórica e culturalmente, como um processo disciplinador, normalizador e reproduzidor de desigualdades. Dagmar Meyer, em “Gênero e educação: teoria e política”, pontua o espaço escolar e suas práticas pedagógicas a partir de uma identidade que é norma, aceita e legitimada, sendo heterossexual, de classe média e judaico-cristã. Assim, o âmbito escolar como espaço da diferença é reduzido às instâncias sociais, envolvidas pelo efeito dessa produção; portanto será a diferença que marcará e reduzirá o indivíduo ou grupo de indivíduos a ela (Molina, 2011, p. 6).

Sobre as dessemelhanças, é possível afirmarmos que as “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (Louro, 1997, p. 57).

As políticas públicas judiciais conquistadas na última década pelo movimento LGBTQIA+ - entre elas a união estável (2011), mudanças no registro civil (2018) e criminalização da homofobia (2019) – provocam importantes debates e transformações. As mudanças sociais e de pensamentos defendidas pelo movimento, bem como amplamente divulgadas pelas redes sociais virtuais, mídia televisiva, lideranças religiosas, organizações sociais, grupos políticos, pelas universidades, pelas diretrizes das Nações Unidas e até por empresas privadas, colocou a escola novamente em uma berlinda, ou seja, falar ou não falar sobre o assunto? Certamente, a primeira opção é muito mais cômoda, isto é, o “não-dito” (Louro, 1997), o silenciado e/ou ocultado tira a responsabilidade que também é dessa instituição. Por exemplo, em 1997, Louro dizia que:

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (Louro, 1997, p. 68, aspas do autor).

Mesmo que a escola não compactue com ações LGBTQIA+fóbicas em seus espaços, mas se em seu projeto político pedagógico e em seu currículo as identidades de gêneros e sexuais não são contempladas, ela pode ser considerada tão perversa quanto as ações homotransfóbicas que rejeita. Dito isto, deve-se lembrar que a negação é

também uma operação de poder dominante heterocisnormativa, que, há séculos, nos oprime.

De fato, esta postura não comunga com os objetivos da escola. Em síntese, a escolarização é um bem público e, como tal, deve proporcionar uma educação libertadora e transformadora de ideias, ações e realidades. A escola é um espaço privilegiado para a efetivação de debates e reflexões de temáticas individuais e coletivas. Dessa maneira, é dever do Estado, por meio de suas instituições de ensino, garantir uma formação empática, humana, crítica, política, científica e cidadã. Em outras palavras, em conformidade com Seffner e Picchetti (2016, p. 67): “A escola precisa rever seus regulamentos e modos de funcionamento para não beneficiar apenas àqueles tradicionalmente representantes da hegemonia”.

Devemos aludir, todavia, que a obrigatoriedade de trabalhar essas temáticas, mesmo que transversalmente, apenas foi possível a partir de documentos formais como os Parâmetros e Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (2017), embora estes e outros documentos formais e teóricos sejam explorados no próximo capítulo.

Entendemos, ainda, que a escola como um espaço democrático, em que coexiste crianças, adolescentes, jovens e adultos das mais diferentes identidades e subjetividades, tem a capacidade de reunir diversidade, tais como pessoas pretas, brancas, indígenas, com deficiências, umbandistas, protestantes, candomblecistas, ateus, lésbicas, travestis e todo um emaranhado de culturas, saberes e identidades. Em resumo, uma pluralidade defendida inclusive pela Declaração dos Direitos Humanos, de forma que torna impossível discordar do que a travesti historiadora, Lauri Miranda Silva, destaca:

[..] a escola é um lugar de construção, desconstrução e reconstrução dos saberes (RIOS; MENDES, 2018), onde @s alun@s possam apreender não somente os conteúdos pragmáticos das disciplinas em sala de aula, mas também receber formações para aprender a lidar com as diferenças no ambiente escolar e na sociedade. A escola não deve ser um espaço predominantemente da heteronormatividade e, muito menos, púlpito para que pessoas propaguem seus preconceitos através de princípios religiosos fundamentalistas. A escola é laica e precisa ser o lugar da pluralidade de pensamentos e ideias (Silva, 2020, p. 02).

A próxima citação de Silva (2020) é indispensável para o desfecho desse tópico, pois aborda dois pontos relevantes para refletirmos neste trabalho. O primeiro é sobre o retrocesso do governo Bolsonaro em políticas públicas e sociais que garantam uma escolarização humanizada e de qualidade; e segundo se refere à evasão escolar, um

problema antigo da educação brasileira e que hoje atinge, principalmente, estudantes em situações econômicas e sociais precárias, tais como os garotos gays que performatizam feminilidades e pessoas travestis ou transexuais.

Políticos conservadores e fundamentalistas inventaram um mecanismo denominado de “Ideologia de Gênero” cujo objetivo é atacar e perseguir principalmente professor@s, discriminando mulheres e LGBTIQ+, ferindo os princípios do Estado de Direito e a liberdade de cátedra. O ambiente escolar também é um local onde a reprodução do machismo, sexismo, misoginia¹⁷, racismo e homotransfobia são existentes entre @s alun@s, professor@s e demais funcionários que perpetuam essas opressões e violências de maneira física, verbal e simbólica, causando transtornos psicológicos para mulheres e LGBTIQ+. Dessa forma, contribuem para a evasão e exclusão de alun@s vítimas de bullying, principalmente, de alun@s trans (Silva, 2020, p.3).

1.3 A relação escola, sexualidades e prática docente

Em meio a esse universo de lutas, conquistas e lastimáveis retrocessos, Dinis (2011, p. 48-49) *apud* Souza (2019, p.3) retoma o discurso sobre o papel social e político da escola, como também nos traz um dilema do que é a um dos pilares mais relevantes e que também justifica a importância desta pesquisa: a formação ou transformação continuada de profissionais da educação básica. Neste caso, particularmente quando o assunto é diversidade de gêneros e sexualidades, ou a falta dela.

Esse cenário de exclusão apela para que o tema da diversidade sexual e de gênero seja incluído no currículo de formação de novas professoras e professores para que possam futuramente desenvolver estratégias de resistência ao currículo heteronormativo. A omissão e o silenciamento significam pactuar com a violência exercida contra estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. A escola deve ser também um espaço de formação de cidadania e respeito aos direitos humanos, assim as (os) docentes devem ser encorajadas a assumir sua responsabilidade no combate a todas as formas de preconceitos e discriminação que permeiam o espaço escolar (Dinis, 2011, p.48-49 *apud* Souza, 2019, p.3).

Dito isto, discutiremos, de maneira objetiva, sobre o terceiro campo de estudo que alimenta esta pesquisa, a saber: a Prática Docente. Esta é a parte da minha pesquisa em que meus estudos ainda estão nos primeiros passos, de forma que ainda não

¹⁷ Discurso ou pensamento de ódio e/ou aversão às mulheres.

consegui ter um amparo teórico que, de fato, fizesse jus a esse campo de pesquisa, ao menos acerca da prática docente. Já no tocante ao currículo, podemos citar Silva (1999), Moreina (2008) e Cadau (2008) como referências. No entanto, podemos apresentar um ensaio em que discorro sobre formação continuada e a prática docente a partir de alguns documentos produzidos pelo Estado.

Como já foi mencionado, há um aumento na pressão social e política sobre o Estado e, obviamente, sobre a escola no que tange o debate imediato sobre pluralidades. Isto já poderia se notar ainda na década de 90, porém, as possibilidades de ofertar cursos de formação continuada somente foram possíveis com o governo petista de Luiz Inácio Lula da Silva, com a implementação de políticas públicas como o programa “Brasil Sem Homofobia”, de 2004, que é a base para a insurgência da política pública “Escola Sem Homofobia”.

Em 2009, Rogério Diniz Junqueira organiza, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e da Unesco, um material chamado *Diversidade Sexual na Escola: Problematizações sobre homofobia nas escolas*. Este material didático tem, entre muitos objetivos, reconhecer a existência da homofobia nas escolas brasileiras, sensibilizar as pessoas profissionais da educação, provocar importantes reflexões e fornecer a professores “diretrizes, orientações pedagógicas e instrumentos para consolidarmos uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero” (Junqueira, 2009). Nessa perspectiva, este documento é, sem sombra de dúvidas, um marco para educação brasileira pelo conjunto de simbolismos e significados transformadores que ele carrega, afinal, um problema social somente pode ser combatido via políticas públicas se ele for reconhecido pelo Estado.

Ademais, pesquisadoras/es apontam que essa política pública não foi muito bem recebida por uma boa parcela da sociedade. Exemplo disto consistiu na pressão social ocorrida para tal documento não ser entregue e distribuído para as escolas públicas, como era esperado. Lula, então presidente, além de sofrer uma coação social, também foi pressionado pelo congresso, senado e entidades religiosas (como a igreja católica e as igrejas protestantes).

A proporção deste documento causou um impacto político tão forte que os seus debates ressurgiram nas eleições de 2018, quando o candidato à presidência, e então presidente eleito àquela época, deu-lhe uma narrativa errônea, discriminatória e

deturpada, exemplo da mamadeira de piroca¹⁸, tudo para conquistas votos da população conservadora. Indubitavelmente, essa foi só mais uma das muitas notícias falsas criadas e distribuídas em sua campanha.

O material organizado por Junqueira (2009), a partir de uma junção de pesquisas, nos traz dados importantes, entre elas a própria hostilidade no ambiente educacional como o que Lopes (2003) aponta: “observa que um garoto pode ser objeto de escárnio por parte de colegas e professores ‘o veadinho da escola’ antes mesmo de identificar-se como gay” (Lopes, 2003, aspas do autor). Nada muito destoante da realidade que aqui já foi mostrado, mas uma das estatísticas que devemos nos atentar é sobre o *Perfil dos Professores Brasileiros*. Trata-se de uma pesquisa feita pela Unesco, em 2002, com cinco mil professores da educação pública e privada, em todos os estados da federação, que chegou às seguintes conclusões: 59,7% afirmaram ser inadmissível que uma pessoa tenha relações homoafetivas; 21,2% não gostariam de ter sequer um vizinho homossexual (UNESCO, 2004, 144-146 *apud* Junqueira, 2009, p. 17).

Outra pesquisa mostrada foi a de Abramovay (2004), em que foi treze capitais brasileiras participaram, e nos traz algumas constatações como: 47,0% das/os professoras/es de Vitória (ES) declararam não saber abordar os temas relativos à homossexualidade; um total de 20% das professoras/es de Manaus (AM) e Fortaleza (CE) acreditam que a homossexualidade é uma doença; 42% dos estudantes do Rio de Janeiro (RJ) e Recife (PE) não gostariam de ter uma/um colega de classe homossexual; em Recife (PE) e Fortaleza (CE) 60% de mães e pais de estudantes do sexo masculino responderam que não gostariam que seus filhos estudassem com colegas homossexuais (ABRAMOVAY *et al.*, 2004, 277-304 *apud* Junqueira, 2009, p. 18).

Se confrontarmos os dados de 2004 quanto aos do relatório *As Experiências de Adolescentes e Jovens Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*, realizado em 2015 e publicada em 2016 pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), mostra, por exemplo, que 72% das/os estudantes já sofreram agressões verbais nas escolas (ABGLT, 2016, p. 39). Em outras palavras, nada ou quase nada melhorou ao longo de 12 anos de diferença, não que hoje esteja pior, mas que os números de 2004 possivelmente não foram tão condizentes com as realidades da época,

¹⁸ Uma notícia falsa divulgada pelo candidato Jair Bolsonaro, nas eleições de 2018, que criou uma narrativa de que se o Partido dos Trabalhadores (PT) ganhasse as eleições seriam distribuídas, nas escolas, mamadeiras com o formato de pênis.

afinal, hoje mais do que nunca sabemos que existe uma grande diferença entre fazer e reproduzir ações LGBTQIA+fóbicas e assumir ser uma pessoa homotransfóbica.

Nessa perspectiva, fato é que do mesmo jeito que os dados de 2016 e outros documentos sustentam e viabilizam a criação desta pesquisa e de seu produto, os dados de 2004 possibilitaram a experimentação de cursos de formação continuadas sobre o tema em discussão. Em 2006, foram lançados dois cursos de capacitação para professoras/es da educação, sendo eles: o curso de Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e Gênero e Diversidade na Escola (GDE). O primeiro foi produzido pela união entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, com o apoio da UNESCO, do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Este projeto é uma releitura moderna e humana do que já foi trabalhado na escolarização higienista, cujo o enfoque é a gravidez na adolescência e da prevenção às IST's. O curso foi dividido em oficinas, uma delas era a *A sexualidade na vida Humana*, que abordou temas como: *A orientação sexual do desejo e Homossexualidade na escola*.

O segundo Curso abordou reflexões sobre gênero, sexualidades e relações étnico-raciais. O projeto piloto contou com a parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), dos ministérios da educação e saúde, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e outras instituições de apoio aos direitos humanos. Em resumo, dispôs de 200 horas, sendo 24 presenciais e 176 à distância, bem como foi inicialmente realizado nas cidades de Salvador-BA, Niterói-RJ, Nova Iguaçu-RJ, Maringá-PR, Dourados-MG e Porto Velho-RO. Além disso, entre os objetivos do curso, poderemos citar:

A partir desta e de outras iniciativas, esperamos que professoras, professores e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira.

Estamos conscientes de que o “Curso Gênero e Diversidade na Escola” têm um enorme desafio pela frente. Entretanto, longe de nos desestimular, a realidade nos encoraja a dar este importante passo, para que um dia seja possível afirmar que, assim como nosso país, a escola brasileira é uma escola de todos/ as. Estamos certos/as de que incorporar o debate de Gênero e Diversidade na formação de professores/ as que trabalham com crianças e jovens é o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural

e democrático. Formar educadores/as é apenas o primeiro passo (Brasil, 2007, p. 10, aspas do autor).

A Conferência Nacional de Educação Básica de 2008, cujo o tema foi *Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação*, contou com a participação de ONGs, profissionais e estudiosas/os da educação, estudantes e sociedade civil organizada. Mais adiante, com a Conferência Nacional de Educação de 2010, aumentou a pressão sobre a inclusão das lutas de gêneros, relações étnico-raciais e sexualidades nas diretrizes que orientam e formam professoras/es.

Apesar de serem iniciativas promissoras no campo da formação continuada docente, é fácil percebermos alguns problemas estruturais. Em primeiro lugar, o fato de estar diretamente associado à disponibilidade de vagas que os cursos com essas temáticas ofertavam, uma vez que, em 2014, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) disponibilizou o curso de extensão com o tema *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça*, de 300 horas e com apenas 40 vagas. Se fizermos uma simples simulação, levando em consideração o município de Paulo Afonso-BA, hoje, segundo o portal da transparência municipal¹⁹, a cidade possui 690 professoras/es na ativa, ou seja, em um simples cálculo entenderemos que se esse curso fosse ofertado agora apenas contemplaria dezessete avos desse total. Em linhas gerais, isto parte da prerrogativa de que todas as vagas são somente para professoras/es de Paulo Afonso, o que não é. Já em 2014, o curso foi aberto para todas as cidades da chamada região baiana de Itaparica, além de ter cotas específicas para a sociedade. Esse pequeno exemplo mostra o quanto tais cursos são minguados, numericamente falando, o que conseqüentemente implica em pouquíssimos impactos políticos e sociais.

O segundo problema sobre essa política pública está em sua estrutural fragmentação entre governo federal, estados e municípios. Quando os recursos chegam aos municípios, a administração local faz a sua própria reestruturação conceitual que, em suma, favorece os estudos das sexualidades a partir da reprodução e não da identidade, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação, por motivos já comentados aqui, prefere levar para as salas das escolas e para as formações continuadas de professoras/es temas da biologia humana, por isso que as/os professoras/es de Ciências fazem o curso

¹⁹ Disponível em: < <http://portal.pauloafonso.ba.gov.br:8083/Transparencia/servidores> > Acesso em 07 de jul.2021>.

municipal e levam para a sala por meio de projetos como o *Educação Sexual na Escola* – exemplo este de projeto pedagógico elaborado pela prefeitura de Paulo Afonso.

A última questão, e mais relevante delas, é que os cursos ministrados são, em sua maioria, de caráter interventivo e não de caráter contínuo preventivo. Nesse contexto, para melhor compreendermos esta ideia, podemos observar o que acontece no campo das questões étnico-raciais, em que o movimento negro brasileiro conquistou vitórias importantes nas últimas décadas, entre elas a Lei 11.645/08. Tal lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, o que possibilitou a insurgência de alguns cursos de formação continuada, embora na prática o debate sobre o racismo, por exemplo, fique restrito ao 20 de novembro. Devemos ressaltar que isto não quer dizer que a data supracitada não seja importante, contudo, este consiste em um exemplo perceptível de uma política pública e formação profissional interventiva/pontual.

Dito isto, nesta pesquisa não se almeja um curso ou uma política pedagógica interventiva somente para o dia 28 de junho, dia internacional do orgulho LGBTQIA+, mas uma formação que faça parte do currículo, isto é, um projeto político pedagógico com os planos de sala de aula de maneira transversal, científica, sensível e eficiente. Assim, parafraseando Figueiró (2006), as intervenções pontuais podem transformar determinados assuntos em tabus.

Para encerrar este tópico sobre formação docente, apresentamos um relato da Lauri Miranda Silva (2020), no tocante às suas experiências enquanto professora da educação básica. Em linhas gerais, a professora aponta e questiona a postura, o retrato e a índole de colegas profissionais da educação:

Muit@s professor@s despreparad@s, machistas e homotransfóbic@s têm contribuído para as lógicas perversas de diversas formas de opressões no ambiente escolar, eu mesma já presenciei colegas de profissão fazendo chacotas e discriminando alun@s considerad@s fora do padrão heteronormativo. É claro que eu não me calei diante dos fatos porque se calar diante de situações como essas é ser conivente com tais atos. Nas redes sociais, já vi comentários de professores de história com preconceitos à alun@s trans no uso do banheiro feminino, ou seja, há sim a presença de professor@s de história conservadores nas escolas, deturpando o nosso ofício de ensinar para a cidadania e sensibilizar para a boa convivência d@s alun@s na sociedade (Silva, 2020, p. 4).

Qualquer LGBTQIA+ professora brasileira, infelizmente, não se surpreenderá com este relato. Inclusive, por meio das minhas experiências, ficou nítido entender que

dialogar sobre sexualidades, identidades de gênero e respeito podem ser mais naturais com estudantes do que com colegas docentes. Outra parte de seu discurso que cabe problematizarmos diz respeito ao espanto em saber que há professoras de História que reproduzem a homofobia, uma vez que, apesar da História ser uma ciência do campo dos conhecimentos humanos e sociais, a sua arqueologia foi positivista, elitista e opressora, afetando também a sua versão pedagógica. No entanto, em uma conjuntura atual, abraçamos e encerramos este tópico com o pensamento de Pereira (2017), quando este ressalta:

[...] a escola é um espaço de cidadania, diversidade, inclusiva e aberta para todos os sujeitos com suas diferenças étnicas, raciais, de orientação sexual, de identidades e de gêneros diferentes, este artigo pretende dar visibilidade à trajetória escolar dos jovens homossexuais, mostrando a forma como alguns estudantes são submetidos à injúria e / ou omissão pedagógica por parte dos estudantes e dos educadores/as, em um espaço social (escola) que a princípio deveria promover o reconhecimento da diferença e do convívio com a diversidade. [...] o ensino de história pode ser crucial para a desconstrução de preconceitos e de discriminações para com a população LGBT (Pereira, 2017, p. 2).

2. UM CURRÍCULO PARA CHAMAR DE NOSSO

“Um currículo para chamar de nosso” é o nome deste segundo capítulo, no qual pretendemos trazer algumas problematizações sobre inquietações, tais como: você inclui em seu planejamento pedagógico curricular de História temas como sexualidades? Diante disso, este será um capítulo muito sensível para a sustentação e construção do produto afinal, pois, aqui discutiremos sobre o coração da escola, o currículo.

O tópico está dividido em três partes, a saber: a primeira parte discute sobre parâmetros curriculares e uma breve história das principais teorias curriculares; a segunda discorre acerca da relevância de um material LGBTQIAP+ curricularizado para o ensino de História; já o terceiro, trata-se de uma breve análise sobre o Documento Referencial da Bahia.

2.1 Os parâmetros curriculares e a homossexualidade

Os parâmetros curriculares são diretrizes criadas para orientar as profissionais da educação, normatizando conteúdos curriculares comuns e transversais que norteiam as práticas pedagógicas. Devem ser elaborados por pesquisadoras e profissionais da área e conter uma hierarquia que transita pelo nacional, estadual até o âmbito municipal, ou seja, todos sujeitos à aprovação de seus respectivos conselhos. Além disso, as demandas políticas, sociais e econômicas que perpassam a atualidade exigem do currículo um formato diversificado, dinâmico, plural, efetivo, interdisciplinar, enfim, um currículo que Silva (1999) e Gesser (2002) chamam de multicultural. Todavia, antes de analisar este conceito, é importante refletirmos rapidamente sobre o processo histórico que envolve as principais teorias curriculares do século XX até os dias de hoje.

Ao estudarmos a história da humanidade, ou melhor, as histórias das sociedades ocidentais nortenhas que dominam quase todos os conteúdos de História nos livros didáticos brasileiros (este é um debate para um outro trabalho), percebemos uma relação humana pautada sobre uma lógica de dominação e relações poder. Grosso modo, senhores feudais usavam das terras para dominar os vassallos, reis usavam e usam da herança genética para comandar os plebeus, papas usam da fé e burgueses das necessidades básicas humanas. No entanto, por que retomarmos estes contextos? Para entendermos que, no século XX, não bastava ter terras, sangue, fé ou indústria para ter controle social, é preciso também adentrar nas mentalidades, de forma que surge a ideologia chamada de currículo.

Nesse sentido, em diálogo com esta afirmação, Moreira e Silva reforçam o seguinte: “Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer (Moreira; Silva, 1994, p. 10).

Segundo Pacheco (1996, p.16) *apud* Macedo (2017, p. 22), o currículo que conhecemos hoje é uma derivação linguística de *currere*, associado à ideia de caminho ou percursos. O *curriculum* que pertence aos Estados Unidos da América, torna-se uma importante ferramenta homogeneizadora de pessoas e de suas identidades, suprimindo as necessidades urbanas e industriais das primeiras décadas do século passado. Vale lembrarmos que as principais correntes teóricas sobre currículo surgem nos Estados Unidos e são difundidas para muitos outros países, incluindo o Brasil. Diante disso,

podemos afirmar que a educação brasileira sofreu enorme influência dos modelos curriculares Norte Americanos (Moreira, 1990, p. 13).

Influenciados pelo capitalismo e pelas suas demandas, Kilpatrick e Bobbitt foram os precursores do currículo linear tecnicista ou tradicionalista. Para Silva (1999, p. 12) “o modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica”, o que posteriormente o autor também complementa que “[...] de acordo com Bobbit, a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem” (Silva, 1999, p. 24). Em outros termos, assim como nas fábricas em que os encarregados dão ordens e enfatizam os papéis do proletariado, nas escolas, as/os professoras/es são os que depositam os conteúdos nas/os estudantes e regulamentam/controlam os seus pensamentos a partir do que deve ou não ser ensinado, segundo o currículo. Ainda nos anos 20, Dewey trouxe a proposta de um currículo que podemos chamar de progressista, conhecido por alguns teóricos brasileiros como escolanovismo.

Desse modo, apesar de fazer algumas críticas ao modelo curricular tradicional, o currículo progressista ainda tinha um cunho pragmático e industrial, embora apresente alguns poucos avanços ao entender que a escola deveria ter como meta “a cooperação mútua para o crescimento de todos uma vez que estão ativamente engajados no processo de aprendizagem” (Schubert, 1986, p. 72, *apud* Gesser, 2002, p. 75). Segundo Silva (1999), as correntes supracitadas provocaram rupturas no que era entendido enquanto currículo humanista, associado à história e pensamentos clássicos gregos e latinos.

Com isso, em meio aos enlaces que envolvem as correntes teóricas citadas acima, surge o currículo reconstrucionista (Stnanle, 1992 *apud* Gesser, 2002, p.75). Ademais, de acordo com Pinar *et al* (1995) *apud* Gesser (2002, p.75), tal currículo tinha como proponentes os pesquisadores Harold Rugg e Geoge Counts. Nesse aspecto, como o seu nome sugere, a corrente reconstrucionista acreditava em um currículo educacional que pudesse fazer correções acerca de velhos problemas que ganharam ainda mais força em um mundo pós-guerra. Seriam, então, os primeiros passos para o currículo crítico. Antes, porém, outro grande teórico estadunidense, Ralph W. Tyler, publica em 1945 na cidade de Chicago a obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, um marco teórico e político sobre o currículo norte americano e de muitas outras nações, especialmente o Brasil.

No entanto, conforme Gesser (2002), ao parafrasear e analisar os discursos de Moreira (1990), Silva (1999), Pinar *et al* (1995) e Klibard, o “reconstrucionismo”, por

vários aspectos, assemelhava-se ao currículo tecnicista de Bobbit, de maneira que colaborava para uma educação pragmática, naturalista²⁰, capitalista e que seguia as demandas sociais de seus contextos históricos como: a Guerra Fria e a corrida à lua. Por fim, este modelo curricular alimenta o que Moreira e Silva (1994) apontam como uma forte onda conservadora que, logicamente, servia a uma ideologia dominante que sustentava a estrutura de privilégios aos homens, brancos, heterossexuais e preferencialmente cristãos, desconectando-se totalmente dos anseios expostos pelos movimentos sociais que marcaram as décadas de 1960 e 1970, entre eles os movimentos feminista, ambientalista, negro e gay (como era chamado) – sendo este último o enfoque desta pesquisa.

Mais adiante, em 1970, primeiramente nos Estados Unidos, o professor e pesquisador brasileiro, Paulo Freire, lança o livro *Pedagogia do Oprimido*. Assim, com esta obra, Freire (1970) também lança ao mundo uma nova corrente teórica curricular que enfatiza a transformação pedagógica e humana para os anseios atuais. Tal currículo crítico se conecta com as demandas sociais da época e traz reflexões de como este documento pode ser uma chave importante para a efetivação de justiça e equidades sociais, dialogando com as realidades estudantis. Vejamos:

Isto elevou a atenção para perspectivas diferentes de compreensão de currículo, como, por exemplo, currículo como uma arena política, currículo para a diversidade cultural, currículo para equidade de grupos desprivilegiados, e currículo para grupos estigmatizados baseado na pobreza (Freire, 1987; Aple, 1979, *apud* Gesser, 2002, p. 78).

A partir de Freire podemos retomar o diálogo sobre o currículo multicultural apresentada no primeiro parágrafo deste tópico. Dito isto, podemos iniciar com a seguinte pergunta: O que seria um currículo multicultural?

Hoje, mais do que nunca, o currículo esta sendo discutido em todo de assuntos emergentes relacionados a esse movimento da pedagogia crítica e neo-marxista que vem se estruturando no que se caracteriza como a educação multicultural. [...] assume-se que o currículo deveria ser organizado em torno de aspectos multiculturais que incluem raça,

²⁰ Devido às demandas das disputas entre Estados Unidos e União Soviética, as disciplinas como Biologia, Física, Química e Matemática ganharam destaque nesta nova reconstrução curricular (Gesser, 2002, p.77). As consequências desta interposição, entre as disciplinas lecionadas, sintetizam a fusão entre a História, Geografia, Sociologia e Filosofia durante a Ditadura Militar Brasileira, que, neste contexto, foram chamadas de Estudos Sociais.

gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais e justiça social ou equidade (Gesser, 2002, p.78).

Ao dialogarmos com a citação supracitada, é importante apontarmos quatro questões que se relacionam com a fala de Gesser (2002) e são inerentes à efetuação do objetivo geral desta pesquisa. Primeiro, não basta pensarmos, apenas, no acesso de grupos desprivilegiados ao currículo hegemônico e, substancialmente, na possibilidade de desconstruí-lo (Silva, 1999). Segundo, os conteúdos epistemológicos comuns, neste caso os da disciplina de História, não são excluídos do currículo multicultural, pelo contrário, são ampliados, possibilitando diferentes diálogos. Terceiro, “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 52). Quarto, ao entendermos as relações currículo-cultura e currículo-identidade, reconhecemos também a sua interferência na construção da identidade estudantil.

2.2 - Você conhece alguma ferramenta pedagógica, analógica ou virtual, que transversaliza os conteúdos comuns curriculares do ensino de História a temática LGBTQIAP+?

Neste segundo tópico, pretendemos justificar, discutir, analisar teorias e documentos, assim como propor uma ideia de produto pedagógico que seja possível na prática escolar, que esteja em comunhão com o currículo multicultural e que contribua para a necessidade contemporânea de estudar e viver em uma sociedade menos LGBTQIAP+fóbica. Para uma maior compreensão e reflexão deste capítulo, buscamos organizá-lo em retóricas, perguntas que foram borbulhando em meus pensamentos durante o mestrado em Ensino de História.

Dito isto, por que inserir a homossexualidade no ensino de História? Poderíamos criar uma lista de justificativas que perpassariam o sufrágio de pessoas homossexuais, sob a ótica global, até às minhas dolorosas experiências nos espaços educacionais, seja na condição de estudante ou de professor, de forma que a homofobia²¹ é perversa e está em todos os espaços, públicos ou privados, assim, para senti-la, basta eu ser eu mesmo.

²¹ Rejeição ou aversão a homossexuais e à homossexualidade, que pode ser evidenciada em discursos, símbolos e agressões verbais ou/e físicas, ambos sujeitos à punição pela Lei nº 7.716/89.

No entanto, assim como Candau e Moreira (2003, p. 161; 2007, p.35) compreendemos que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las [...] constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar”. Sobre esse chamado, é cada vez mais perceptível que “vem crescendo os coletivos de profissionais da educação sensíveis à diversidade. Muitos deles têm a sua trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, cultural e Identitários [...]”, (Gomes, 2007, p. 23). Portanto, torna-se necessário a criação de uma ferramenta didática para o ensino de História e que consiga construir para a missão supracitada.

Contudo, por que um produto que dialoga primordialmente com o currículo? Pelas mesmas subjetividades que outrora foram dadas ao currículo, porém, com menos influência mercantilista, menos homogeneidade ou imposições culturais, políticas e sociais hegemônicas. Além dessa ideologia política, é importante lembrarmos que apenas o currículo tem o amparo legal de selecionar os conhecimentos a serem estudados nas escolas e “selecionar é uma operação de poder” (Silva, 1999, p. 16). Este e tantos outros pressupostos já refletidos reforça, novamente, a importância política de um currículo multicultural.

Com isso, desponta uma outra pergunta: existe um amparo legal para a efetivação desse produto? Sim, a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) vigente no Brasil, o assunto sobre a homossexualidade pode ser inserido enquanto “Temas Contemporâneos Transversais”, tal como na “Educação e Direitos Humanos”. No nono ano de ensino fundamental II, pode ser acrescentada à Unidade Temática: Modernização ditadura civil-militar e Redemocratização do Brasil: o Brasil após 1946, em alguns Objetos de Conhecimento, temos, por exemplo: A questão da violência contra população marginalizadas, inserido na habilidade (EF09HI26) que tem por objetivo:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (Brasil, 2017, p. 431).

Para além da BNCC, o estado da Bahia – onde moro e exerço a minha profissão –, é ainda mais enfático sobre a temática em análise, especificamente no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2019). No capítulo cinco, “Tema Integradores

do Currículo do Estado da Bahia”, notadamente no subtópico: “5.2 Educação para a diversidade, é enfatizado que:

(...) no intuito de fazer-se cumprir frente à retumbante diversidade dos grupamentos humanos e do multiculturalismo baiano, o Currículo Bahia, artefato socioeducacional materializado pelos anseios dos diversos “atores curriculantes” (SIDNEY, 2018), sobretudo dos “Outros Sujeitos” (ARROYO, 2014), traz a Educação para a Diversidade como Tema Integrador, a ser considerado nos currículos e nas práticas escolares baianas, de forma adequada às necessidades dos estudantes que integram as etapas e modalidades da Educação Básica, visando auxiliar a comunidade escolar na (des) construção de preconceitos, atitudes, valores e práticas sociais discriminatórias e estereotipadas, a partir dos vieses da Educação das Relações de Gênero e Sexualidade e da Educação das Relações Étnico-Raciais (BAHIA, 2019, p. 55).

Assim sendo, o produto idealizado pode e deve se tornar realidade. Não apenas por estar dentro da normatização legal e científica, mas, também, pelo simbolismo político, de cunho reparatório, quanto a um grupo historicamente marginalizado, invisibilizado e silenciado pela sociedade e, inclusive, pela própria História, de modo que cabe à escola, enquanto instituição formadora de identidades e saberes, ser mais um espaço precursor de políticas públicas que visam às justiça sociais.

O segundo volume do Documento Referência da Bahia para Ensino Médio (DCRB-Médio) é ainda mais enfático ao reconhecer que vivemos em uma sociedade estruturalmente patriarcal, ou seja, que carrega consigo um longo histórico de violação sobre a vida de mulheres e pessoas LGBTQIAP+:

Na segunda metade do século XX, os estudos das Ciências Sociais instituíram outro conceito importante, o de papéis de gênero ou estereótipos de gênero, para circunscrever o conjunto de representações, posições e valores culturalmente atribuídos à mulher e ao homem, reforçando o ideal de sociedade que favorece marcos de uma tradição patriarcal que, até então, vem predominando em boa parte do mundo ocidental. A mesma lógica das práticas excludentes ao feminino recai sobre os homens e mulheres homossexuais, pessoas trans e travestis, pois a expressão das suas identidades de gênero e de orientações sexuais (orientação afetiva e do campo erótico do desejo para com o outro), vai de encontro aos referenciais legitimados pelos “padrões masculino, cristão e heteronormativo” (Louro, 2014, p. 37, aspas do autor).

A partir desta citação, é possível entendermos a sensibilidade política, administrativa, social e educacional do estado da Bahia e os seus centros de pesquisas como a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Estadual da Bahia, bem como o fato de que este estado esteja sob a administração governamental do Partido dos Trabalhadores (PT) há mais de 16 anos. Aqui, vale frisar, não nos interessa fazer proselitismo político partidário, mas historicamente sabemos da forte relação e influência do PT aos movimentos sociais, de modo que não foi por acaso o lançamento da política pública Brasil em Homofobia, no ano de 2004. Nesse aspecto, tal administração governamental destoa totalmente da necropolítica²² do governo federal entre os anos de 2019 e 2022, que não somente deixou de investir em políticas públicas LGBTQIAP+, assim como dificultou que políticas públicas e qualquer produção científica, educacional e/ou artística fossem financiadas por recursos federais.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA ANTI-HOMOFOBIA

3.1 – Apresentação

Este é o terceiro e último capítulo de minha dissertação de mestrado e carrega o que tem de mais representativo no mestrado profissional em ensino de História, o produto. Nesse sentido, através do produto podemos propor novas ferramentas, pensamentos, metodologias ou intervenções pedagógicas para o ensino de História na Educação Básica. No entanto, isto também nos possibilita enquanto professores

²² É um conceito filosófico baseado na ideologia de políticas governamentais responsáveis por escolher quem deve viver e quem deve morrer. Segundo o Metrôpoles, na pasta da Secretaria de Promoção à diversidade, inserida no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, não houve orçamento destinado às políticas públicas enlaçadas à comunidade LGBTQIAP+. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/ministerio-dos-direitos-humanos-nao-gastou-um-real-com-politicas-lgbt>> Acesso em: 003 de março de 2023.

trazermos as nossas experiências pedagógicas e compartilhá-las, isto é, não só para servir de exemplo, mas, principalmente, para instigar a adaptação e/ou produção de novas metodologias/ferramentas/experiências. Em outros termos, de novos produtos.

É válido fazermos a leitura dos capítulos que antecedem este produto, pois são importantes discursões sobre o ensino de História e a sua relação de invisibilidade com a homossexualidade, assim com os debates sobre currículo e informações essenciais como o objetivo da pesquisa e a justificativa. Para ter acesso aos capítulos anteriores, deve-se retomar os títulos, a saber: Sequência Didática Anti-homofobia: Discutindo Homossexualidades no Ensino de História do Terceiro Ano Médio do Colégio Estadual Reis Magalhães em Glória-BA.

Neste capítulo, apresentamos uma sequência didática com três planos de aula experienciadas em minhas práticas pedagógicas no ensino de História, buscando transversalizar a temática da homossexualidade no currículo de História do terceiro ano do ensino médio. A escolha quanto ao terceiro ano está relacionada à idade das estudantes, à maturidade científica e à temporalidade dos eventos que se encontram nos objetos de estudos na programação do ano em questão. Mesmo com o novo ensino médio, as aulas de História do terceiro ano do ensino regular ou integral da Bahia continuam com duas aulas semanais, com duração de 50 minutos.

Assim, ao considerarmos as minhas vivências dolorosas, ainda enquanto estudante, quando sentia na pele o que ser uma pessoa gay no ambiente educacional público, no alto sertão nordestino brasileiro, acredito que não seja muito diferente de outros espaços regionais. Após a minha inserção na Universidade, pude pesquisar sobre homossexualidade e entender que a escola pode e deve ser um espaço acolhedor para as diferentes identidades sexuais e de gênero, de modo que o ensino de História carrega uma função importantíssima neste processo de compreensão, sensibilização e construção de conhecimentos historiográficos que possibilitem a estruturação de uma escola/comunidade escolar menos discriminatória e mais respeitosa. Grosso modo, esta é uma das justificativas que melhor representa a relevância científica, política e social desta pesquisa.

Transversalizar o ensino de História com homossexualidades não é simples, é preciso estudo, ter acesso às ferramentas tecnológicas essenciais e, principalmente, ter interesse. Não precisa, contudo, ser uma pessoa Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Travesti, Queer, Intersexual, Assexual, Não Binare ou qualquer outra identidade sexual

e de gênero para perceber a necessidade de trazermos este debate para o ambiente escolar. Dito isto, confesso que irei generalizar, mas é quase impossível estar como professora da educação básica pública e não presenciar uma ação ou expressão homofóbica.

Dessa forma, aproveito para justificar o constante uso da primeira pessoa na estrutura textual e do uso dos artigos no feminino. Primeiramente, isto se refere ao fato deste tema ser ainda muito sensível dentro do espaço educacional, de maneira que, penso, que o uso da primeira pessoa nos aproxima e colabora para um enlace de colega para com outra colega de trabalho. Em seguida, no tocante ao uso dos artigos no feminino, diz respeito à minha postura política de dar visibilidade às mulheres, especialmente quando a pesquisa envolve escolas, visto que elas são maioria nas instituições de ensino.

Antes de iniciarmos a sequência didática, peço-lhes licença para apresentar minha escola e, em seguida, um pouco de minha trajetória nesta instituição. O Colégio Estadual Reis Magalhães está localizado no centro da pequena cidade de Glória, no alto sertão da Bahia. Foi fundada em 12 de abril de 1981, e hoje a instituição conta com mais de 570 estudantes que, majoritariamente, são oriundos de comunidades rurais, incluindo comunidades ribeirinhas do rio São Francisco e povos indígenas Pakararé, Kantaruré e Xucuru-Kariri. A escola funciona nos três turnos e oferece três modalidades de ensino médio; o novo ensino médio regular, o novo ensino médio semi-integral e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio, no turno noturno.

Quanto à minha história com a escola em questão, destaco que iniciei as atividades docentes no Reis Magalhães em abril de 2012, ainda como estagiário remunerado. A escola tinha um projeto intitulado de feira cultural, com uma culminância anual e que, no ano de 2013, teve como tema gerador os movimentos sociais. Tal temática me possibilitou trazer, enquanto proposta, a história do movimento LGBT para a turma em que fui orientador. Supreendentemente, a ideia foi acolhida por uma grande maioria, de modo que em 2013 foi possível expor para a feira cultural e, conseqüentemente, para o desfile cívico de 7 de setembro com tema, a saber: 3º ano A, celebrando o orgulho de viver a diversidade.

Com efeito, este foi só o primeiro passo, com a ajuda das colegas das outras disciplinas de humanas, o que tornou a homossexualidade um tema presente em eventos, projetos artísticos, feiras de ciências e em outras feiras culturais como a de

2017, cuja turma que fui orientador trabalhou e apresentou uma exposição sobre a presença LGBT na comunicação. Importante mostrar, ademais, que esta trajetória faz parte da minha luta para transversalizar o ensino de História. Também, vale destacarmos que a homossexualidade não começou hoje, de forma que esse processo, que já faz mais de 10 anos, colabora para a execução da sequência didática proposta nesta dissertação.

Figura 1: Registro da Feira Cultural de 2013 com o tema: 3º ano A celebrando o orgulho de viver a diversidade.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2: Desfile cívico de 7 de setembro de 2013. Representamos a Parada LGBT em Glória-BA.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3: Exposição da Feira Cultural de 2017 com o tema: A presença LGBT na comunicação.



Fonte: Acervo pessoal.

Por fim, não podemos esquecer de enfatizar que a sequência didática está em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa do ensino médio, que contém o tópico 5.2 no qual contempla a educação para a diversidade, enfatizando o compromisso do estado da Bahia com uma escolarização anti-homofóbica. Antes de iniciar a sequência didática é válido trazer algumas informações sobre a estrutura curricular da escola em que trabalho, primeiro, as aulas de História do terceiro ano são

duas e que geralmente são germinadas, segundo, o tempo de cada hora aula é de cinquenta minutos e terceiro, aqui não temos problemas em dialogar com outras colegas de trabalho e fazer um arranjo entre as aulas, especialmente para a exibição de filmes, mas se essa não for a sua realidade os materiais audiovisuais mais longos indicados por mim podem ser vistos pelas estudantes em suas residências que não terá tantos impactos na execução desta sequência didática.

3.2 - Didática I

Público Alvo:

3º ano do Ensino Médio.

Objeto de Conhecimento.

2ª Guerra Mundial.

Unidade:

2ª Unidade

Categoria:

INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA.

Competência Geral da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competências Específicas da Área:

C3: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando as diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

C5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidades:

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos

internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS502) Analisar as situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

Materiais:

Computador, retroprojektor e caixa de som.

Tempo:

200 minutos, 4 horas aula.

Objetivo Geral:

Observar, compreender e analisar historicamente a biografia do matemático inglês Alan Turing a partir da produção cinematográfica *O Jogo da Imitação*, bem como debater sobre temáticas presentes no filme.

Objetivos Específicos:

I – Dialogar com as estudantes sobre a importância do cinema enquanto fontes históricas que podem representar momentos, fatos, relações e até narrativas de vida de pessoas relevantes para a história da humanidade, de um povo ou de um grupo social;

II – Discutir sobre o papel de Alan Turing e seu grupo no desenrolar da Segunda Grande Guerra Mundial;

III – Problematizar sobre o tratamento que o Estado inglês teve em relação a Alan Turing após condenado pelo crime de indecência grosseira, tipificação dada a pessoas que se relacionam sexualmente com pessoas do mesmo sexo;

IV – Pensar e debater sobre a criminalização da homossexualidade no Brasil do século XXI;

Passo I:

Docente, antes de mostrar o filme é importante que o conteúdo da Segunda Guerra Mundial já tenha sido ministrado. Após a explicação e debate sobre o assunto supracitado, você deve explicar sobre a importância do cinema como uma ferramenta pedagógica que consegue proporcionar uma transversalidade e ludicidade do conteúdo em discussão. Atenção, quando se trata de produções cinematográficas inerentes aos

contextos historiográficos, é importante esclarecer às discentes sobre a diferença entre reprodução e representação da realidade. Os filmes, em sua grande maioria, são representações da realidade, sobretudo porque são produções capitalistas que visam os lucros, mas que podem e devem ser usados como ferramentas didáticas a serem analisadas historicamente.

Passo II:

Agora que você já falou sobre o cinema e já instalou os equipamentos tecnológicos é hora de apresentar o filme. Recomendo a leitura da sinopse do site Adoro Cinema²³, vejamos:

Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo britânico monta uma equipe que tem por objetivo quebrar o Enigma, o famoso código que os alemães usam para enviar mensagens aos submarinos. Um de seus integrantes é Alan Turing (Benedict Cumberbatch), um matemático de 27 anos estritamente lógico e focado no trabalho, que tem problemas de relacionamento com praticamente todos à sua volta. Não demora muito para que Turing, apesar de sua intransigência, lidere a equipe. Seu grande projeto é construir uma máquina que permita analisar todas as possibilidades de codificação do Enigma em apenas 18 horas, de forma que os ingleses conheçam as ordens enviadas antes que elas sejam executadas. Entretanto, para que o projeto dê certo, Turing terá que aprender a trabalhar em equipe e tem Joan Clarke (Keira Knightley) sua grande incentivadora. (ADORO CINEMA, 2019).

A leitura da sinopse introduzirá as estudantes no contexto histórico narrado pelo filme, o que se mostra importante para as anotações e para o debate futuro.

Passo III:

Docente, agora que o filme terminou, é hora de começar o debate. Aqui vão algumas perguntas que podem contribuir para a participação estudantil:

01- O que mais lhes chamou atenção no filme? Justifique.

Aqui é esperado que as estudantes falem sobre algumas das cenas mais impactantes, como a cena em que um personagem não consegue salvar o seu irmão ou as memórias afetivas do Alan Turing adolescente com seu colega de classe. Muito importante impulsionar as estudantes a trazerem as suas opiniões, seus olhares, de modo que a partir dessas pontualidades você pode aproveitar para aprofundar, com delicadeza, assuntos como a própria afetividade entre pessoas do mesmo sexo.

²³ Disponível em: < <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-198371/> >.

02- Quais temáticas políticas e sociais podemos observar no longa? Você se identifica com algum destes temas?

Aqui esperamos que elas falem sobre temas contemporâneos que foram explorados no longa, a exemplo do machismo, do bullying, das guerras e da própria homofobia. É fundamental explicar e deixar claro que o filme retrata uma temporalidade em que muitos destes conceitos nem existiam e que não devemos cometer o anacronismo (usar um termo ou um pensamento contemporâneo em ações do passado), porém, não impede que você aguace o debate sobre os temas supracitados, especialmente sobre a homofobia. A segunda parte da pergunta, no tocante à identificação, esta possibilitará às estudantes que passam ou passaram por algumas das problemáticas sociais enfatizadas no filme mostrarem as suas vivências. Deve-se lembrar que são estudantes do terceiro ano e que estamos em um contexto histórico que, sim, temos estudantes que já assumiram as suas identidades sexuais, inclusive que não se trata da heterossexualidade.

02 – De acordo com o filme, é correto afirmar que na Inglaterra não existia leis que proibiam as relações afetivas sexuais entre pessoas do mesmo sexo?

Rapidamente, as estudantes responderão que não, uma vez que o filme deixa claro o processo de castração química que o protagonista foi legalmente forçado. Nesta questão, você deve aproveitar a oportunidade para falar não apenas de países em que a homossexualidade é crime, mas pode enfatizar a criminalização da homofobia no Brasil em 2019.

É recomendada a leitura e compartilhamento da matéria do site G1²⁴. Além disso, a leitura não precisa ser na íntegra, você pode selecionar pontos mais relevantes. Dito isto, para complementar a matéria, você também pode apresentar um curto vídeo produzido pelo canal “Quebrando Tabu”²⁵. A leitura da matéria e a exibição do vídeo possibilitará um entendimento sobre a importância de se criminalizar a homofobia no Brasil.

Avaliação:

Durante toda essa sequência didática, dividida em três partes, a avaliação será processual e levará em consideração a frequência, participação e execução das

²⁴ Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/09/30/homofobia-entenda-situacoes-que-configuram-crime-e-quais-as-penas.ghtml>>.

²⁵ Disponível em: <<https://youtu.be/7Nga3ZgYhIE?si=LIVZcc1Wu7Wx0oSq>>.

atividades propostas. Sem esquecermos de nos atentar às particularidades de cada estudante e as suas dificuldades.

O final do filme trouxe à tona uma realidade solitária e degradante do Alan Turing, mesmo sendo ele um dos responsáveis pela quebra dos códigos alemães, o que contribuiu para a derrota no nazismo. Por fim, a sua morte por envenenamento causado por cianeto, em 8 de junho de 1954, faz-nos pensar por que esse homem não foi tratado como um herói de guerra? Agora é a vez das estudantes produzirem, de forma que você deve orientar que, em seus cadernos, cada estudante crie, em no máximo 10 linhas, um final alternativo para Alan Turing. Após a escrita, as estudantes devem socializar as suas narrativas.

3.3 - Didática II

Público Alvo:

3º ano do Ensino Médio.

Objeto de Conhecimento.

Ditadura Militar Brasileira.

Unidade:

3ª Unidade.

Categorias:

TEMPO E TERRITÓRIO.

INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA.

Competência Geral da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural.

Competências Específicas da Área:

C3: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

C4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;

C5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidades:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos;

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas;

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais;

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), as suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Materiais:

Computador, retroprojektor e folhas sulfites.

Tempo:

100 minutos, 2 horas aula.

Objetivo Geral:

Analisar e discutir sobre os jornais *Lampião de Esquina* e *Chanacomchana* enquanto fontes históricas materiais produzidas durante a ditadura militar brasileira.

Objetivos Específicos:

I – Reforçar o conhecimento sobre diferentes tipos de fontes históricas, com ênfase nas fontes históricas materiais;

II – Discutir sobre o contexto histórico político em que as fontes foram construídas;

III – Incentivar a análise e a investigação científica historiográfica sobre as fontes em debate;

IV – Promover e mediar um debate sobre a importância da construção de nossas narrativas historiográficas, sobretudo quando se faz parte de um grupo historicamente marginalizado como são as pessoas LGBTQIAPN+;

Passo I:

Docente, antes de iniciar esta aula é necessário que você já tenha ministrado o assunto sobre a Ditadura Militar Brasileira, de 1964 até 1985, sem esquecer de enfatizar os Atos Institucionais. Leis estas que, entre outras mazelas, restringiam e censuravam as produções midiáticas, assim como forçavam a crença no idealismo de moral e nos ditos bons costumes. Depois que você já fez esta explanação, agora é hora de colocar na prática esta aula.

Passo II:

Para a execução desta aula, é primordial que se faça uma leitura prévia sobre os aspectos mais relevantes que enlaçam o jornal *Lampião de Esquina* e *Chanacomchana*. Para tanto, recomendo a leitura do artigo: “As mídias alternativas ChanacomChana e Lampião da Esquina: uma trajetória de resistência, identidade e visibilidade”, escrito coletivamente por Eddine, Sena, Rodrigues e Lima, em 2021²⁶. Abaixo, destaca-se o resumo da obra:

Algumas mídias alternativas foram importantes instrumentos de resistência em um Brasil que estava em plena ditadura civil e militar (1964-1985). Vários grupos minoritários foram considerados subversivos e acusados de tentarem contra a moral e os bons costumes. Entre eles pode-se encontrar aqueles formados por gays, lésbicas, travestis e transexuais. Alguns grupos políticos compostos por populações excluídas foram criados para combater essas formas de opressão e para dar visibilidade a suas causas, como o GALF – Grupo de Ação Lésbico-Feminista e o grupo SOMOS. Esse período

²⁶ Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/13233/11869/173535>>.

foi devastador para as questões de liberdades individuais, principalmente para a população e o movimento LGBT. A criação de mídias alternativas como o jornal *Lampião da Esquina* (1978-1981) e o boletim *ChanacomChana* (1981-1987), que apresentavam questões relacionadas ao cotidiano, às artes e a política, foi um passo importante na luta para o reconhecimento dessa população. O objetivo desse trabalho é fazer e analisar a revisão narrativa de literatura sobre os dois periódicos, para tanto realizamos a busca nos bancos de dados Scielo, BDTD e Periódicos Capes. Os descritores foram: *Lampião da Esquina*, *Chana com Chana* e *Chanacomchana*. Retornaram 20 teses e dissertações e 20 artigos baseados nesses descritores. Após quantificação e categorização dos resultados observa-se poucos os estudos sobre o boletim *ChanacomChana*, uma tese e um artigo. As pesquisas elencadas analisam os periódicos como processos de resistências, visibilidade/invisibilidade trans, gay e lésbica, identidades, corpo e literatura (Eddine *et al*, 2021).

Conhecer sobre o que está lecionando é fundamental para uma boa aula, o texto tem uma linguagem simples, objetiva e conta com dados que podem ser usados no decorrer do debate.

Passo III:

Agora que você já fez a leitura do artigo supracitado, inicie a aula reforçando um assunto do primeiro ano do ensino médio que são as fontes históricas materiais e imateriais, e quanto são importantes para a produção historiográfica.

Você deve imprimir as figuras e textos expostos no próximo passo, podendo ser impressos nas quantidades que julgar necessário ou que a sua instituição permite. Recomendo que cada estudante tenha as suas cópias, o uso do tato associado à visão colabora para o melhor entendimento de fontes materiais, além de potencializar a participação e o foco das estudantes.

Passo IV:

Com o uso do retroprojeter você deve projetar as seguintes capas, uma por vez, para que cada uma delas seja analisada por você e com a participação das estudantes separadamente.

Figura 4: Capa do jornal *Lampião de Esquina*.



Fonte: *Jornal Lampião da Esquina*, dezembro de 1979.

A capa acima é do jornal *Lampião de Esquina* produzido no Rio de Janeiro em dezembro de 1979, na capa tempos o tema “Libertários: as mais explosivas entrevistas já feitas no Brasil sobre Política Sexual”. A capa conta com o desenho de: 1, Fernando Gabeira, 2, Abdias Nascimento, 3, Ney Matogrosso, 4, Lecy Brandão, 5, Anselmo Vasconcelos, 6, Antônio Calmon, 7, Dariele Glória e 8, Clodovil²⁷.

A análise da imagem pode seguir o seguinte roteiro:

1- Em que data foi produzido o jornal?

Dezembro de 1979

2 – Qual o nome do jornal?

Lampião de Esquina, aqui você deve fazer uma análise sobre esse nome, segundo Aguinaldo Silva, um dos redatores, o nome *Lampião* faz referência ao objeto luminoso e a esquina está na subjetividade do espaço de venda de jornais, bem como um espaço de prostituição frequentado pelo público alvo do jornal.

03- Quem escreveu o jornal?

O *Lampião* era escrito por onze pesquisadores homossexuais, são eles: Adão Costas, Aguinaldo Silva, Antônio Chrysóstomo, Clóvis Marques, Darcy Pentead, Francisco Bittencourt, Jean-Claude Bernardet, Gasparino Damata, João Antônio Mascarenhas, João Silvério Trevisan e Peter Fry. A homossexualidade era a única identidade que acolhia todos eles, por isso que decidiram escrever sobre este tema.

²⁷ O jornal na íntegra pode ser acessado em: <<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/02-LAMPÍAO-DA-ESQUINA-EDICAO-EXTRA-01-DEZEMBRO-1979.pdf>>.

3 – Qual era o público alvo deste jornal?

No contexto da época era a comunidade “guei” (como os editores escreviam), como era chamada a comunidade LGBTQIAPN+ que conhecemos hoje. No entanto, não impedia que outras pessoas fossem evitadas de comprar, os jornais do Lampião de Esquina falavam sobre temas que eram impostos com tabus ou até como crime para a sociedade, mas as pessoas tinham curiosidade em saber. A vida privada em contraste com a vida pública.

4 – Em qual contexto histórico político do Brasil o jornal foi produzido?

Na ditadura, aqui você pode enfatizar a coragem dos redatores em enfrentar o regime ditatorial, a partir da produção jornalística que envolvia fotos, subtemas, figuras, entrevistas e informações para o público “guei”.

5 – Você conhece alguma das pessoas que aparecem na capa?

Docente, aqui você pode trazer a biografia de um dos nomes citados, recomendo falar sobre o Ney Matogrosso, que mesmo não sendo uma personalidade abertamente gay, o mesmo fala sobre a liberdade de ser quem quiser ser, além de trazer problematizações importantes em suas músicas, é o caso da canção Homem com H que, inclusive, pode ser compartilhada com as estudantes.

6 – O que se pode entender enquanto “Política Sexual”?

O uso do conceito política sexual presente na capa faz referência as posturas políticas abraçadas pelos oito nomes já citados e suas ações diante de um regime de governo que perseguia as pessoas homossexuais e uma sociedade criada sobre uma lógica estruturalmente homofóbica. Claro que o próprio jornal era uma política sexual eminente, visto o árduo trabalho em falar sobre o assunto em voga em pleno regime não democrático.

Capa do jornal Chanacomchana de dezembro de 1982: A capa acima é do jornal *Lampião de Esquina*, produzido no Rio de Janeiro em dezembro de 1979. Na capa, temos o tema “Libertários: as mais explosivas entrevistas já feitas no Brasil sobre Política Sexual”. A capa conta com o desenho de: 1, Fernando Gabeira, 2, Abdias Nascimento, 3, Ney Matogrosso, 4, Lecy Brandão, 5, Anselmo Vasconcelos, 6, Antônio Calmon, 7, Dariele Glória e 8, Clodovil²⁸.

A análise da imagem pode seguir o seguinte roteiro:

1- Em que data foi produzido o jornal?

²⁸ O jornal na íntegra pode ser acessado em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/02-LAMPIAO-DA-ESQUINA-EDICAO-EXTRA-01-DEZEMBRO-1979.pdf>.

Dezembro de 1979.

2 – Qual o nome do jornal?

Lampião de Esquina, de forma que aqui você deve fazer uma análise sobre esse nome. Segundo Aguinaldo Silva, um dos redatores, o nome “Lampião” faz referência ao objeto luminoso e a “esquina” está na subjetividade do espaço de venda de jornais, bem como um espaço de prostituição frequentado pelo público alvo do jornal.

03- Quem escreveu o jornal?

O Lampião era escrito por onze pesquisadores homossexuais, são eles: Adão Costas, Aguinaldo Silva, Antônio Chrysóstomo, Clóvis Marques, Darcy Pentead, Francisco Bittencourt, Jean-Claude Bernardet, Gasparino Damata, João Antônio Mascarenhas, João Silvério Trevisan e Peter Fry. A homossexualidade era a única identidade que acolhia todos eles, por isso que decidiram escrever sobre este tema.

3 – Qual era o público alvo deste jornal?

No contexto da época, era a comunidade “guei” (como os editores escreviam), como era chamada a comunidade LGBTQIAPN+ que conhecemos hoje. No entanto, não impedia que outras pessoas fossem pudessem comprar. Em linhas gerais, os jornais do Lampião de Esquina falavam sobre temas que eram impostos como tabus ou até como crime para a sociedade, mas as pessoas tinham curiosidade em saber. A vida privada em contraste com a vida pública.

4 – Em qual contexto histórico político do Brasil o jornal foi produzido?

Na ditadura. Aqui você pode enfatizar a coragem dos redatores em enfrentar o regime ditatorial, a partir da produção jornalística que envolvia fotos, subtemas, figuras, entrevistas e informações para o público “guei”.

5 – Você conhece alguma das pessoas que aparecem na capa?

Docente, aqui você pode trazer a biografia de um dos nomes citados, recomendo falar sobre o Ney Matogrosso, que mesmo não sendo uma personalidade abertamente gay, o mesmo fala sobre a liberdade de ser quem quiser ser, além de trazer problematizações importantes em suas músicas, como é o caso da canção “Homem com H” que, inclusive, pode ser compartilhada com as estudantes.

6 – O que se pode entender enquanto “Política Sexual”?

O uso do conceito política sexual presente na capa faz referência às posturas políticas abraçadas pelos oito nomes já citados e as suas ações diante de um regime de governo que perseguia as pessoas homossexuais, além de aludir a uma sociedade criada

sobre uma lógica estruturalmente homofóbica. Evidentemente, o próprio jornal era uma política sexual eminente, visto o árduo trabalho em falar sobre o assunto em voga em pleno regime não democrático.

Capa do jornal *Chanacomchana* de dezembro de 1982:

Figura 5: Capa do jornal *Chanacomchana*



Fonte: Jornal *Chanacomchana*, dezembro de 1982.

O Jornal *Chanacomchana* foi produzido pelo grupo de ação lésbico-feministas. Esta edição trouxe como matéria central os temas: “MULHER de chuteira” e “A questão homossexual”²⁹. Segue o roteiro da análise:

01- Em que data foi produzido o jornal?

Dezembro de 1982.

02 – Qual o nome do Jornal?

Chanacomchana, cuja denominação faz referência ao órgão sexual de duas mulheres, ou seja, faz alusão ao romance entre mulheres.

²⁹ Esse material está disponível em: <<https://cisges.files.wordpress.com/2018/09/chana-com-chana.pdf>>.

03- Quem escreveu este jornal?

O grupo Lésbico-feminista foi se remontando e o jornal ficou sob a direção de suas fundadoras Miriam Martinho e Rosely Roth.

04 – Em qual contexto histórico político do Brasil o jornal foi produzido?

Ditadura Militar.

05 – O que podemos entender com a matéria “MULHER de chuteira”?

O texto principal do jornal provoca uma reflexão sobre a presença feminina nos campos de futebol e exercendo um esporte dito, sócio e culturalmente, como exclusivamente masculino. Aqui, convido você a falar sobre a seleção feminina de futebol que, em 2023, apresentou o maior número de atletas assumidamente lésbicas. Em suma, foram nove jogadoras. É válido falar, ainda, sobre a biografia de Marta, jogadora assumidamente lésbicas e maior artilheira em copas do mundo, em comparação ao time masculino e feminino do Brasil.

06 – Quais as interpretações possíveis para as borboletas que aparecem no desenho em destaque na capa?

Aqui as interpretações são subjetivas, mas, para mim, é uma clara alusão à liberdade. Em outros termos, liberdade enquanto domínio de seu próprio corpo feminino e liberdade enquanto um corpo feminino que pode amar um outro corpo feminino.

Avaliação:

Para esta atividade, sugiro que sejam formados grupos com até quatro pessoas. Com os grupos formados, peça às estudantes que leiam o texto I e II e destaquem o que lhes chamou atenção, por que lhes chamou atenção e que justifiquem. 20 minutos são necessários para esta análise. Depois desse tempo, uma representante de cada grupo deve compartilhar a análise com outros grupos.

O texto I é denominado “Nossa Forma e própria imagem da nossa alma-límpida pura”.

A explicação, talvez, esteja no fato de o "Lampião" ter surgido para ser a frente de luta de grupos oprimidos ou rechaçados pelo sistema, de forma que ninguém que pertence ele está a fim de uma carreira ou das glórias efêmeras do jornalismo, mas sim de trabalhar pela sobrevivência e a afirmação de sua vida e do modo como vê o mundo. De certa forma, somos as provas vivas das nossas convicções. Os nossos entrevistados, por sua vez. Também se expõem ou se expuseram como nos nas suas batalhas específicas. O fosso encontro tem mais a ver com a solidariedade entre seres que o sistema e a sociedade hipócrita dele resultante colocaram sob suspeita. Daí a alta voltagem de calor humano percorrer estas entrevistas.

Outra coisa que fica bastante clara nesta edição é que o "Lampião" não procura seus assuntos por sua evidência ou porque "vendam jornal". A raiz da escolha é a sua rapacidade de aprofundar e esclarecer questões que consideramos fundamentais na nossa carta de princípios que, ainda que não escrita, conto a constituição da Inglaterra. Norteia todas as tomadas de posição dos lampiônicos. Como nunca deixamos cair a peteca desses princípios - nem mesmo quando fomos constringidos por um inquérito mandado instaurar pelo sinistro dr. Armando Falcão -, e embora nossos leitores saibam bem quais são, vale a pena lembra-los aqui para os distraídos: liberdade incondicional de pensamento, direito à felicidade e ao prazer, solidariedade com todos os oprimidos e discriminados pela sociedade autoritária (nosso lema são os versos de Drummond: "São todos meus irmãos/ não são jornais, nem deslizar de barco entre camélias./ é toda minha vida que joguei" e a conquista definitiva de espaço próprio para cada minoria, sem que com isso tenhamos de ceder um milímetro nas nossas posições.

[...]

A nós, pobres, homossexuais, prostitutas e negros restou sempre o viela escura, e assim mesmo sob a constante ameaça de ver surgir no fim dela o fatídico camburão da polícia. Hoje, não são poucos os membros dessas comunidades oprimidas que vêm a nossa redação, não só para abrir verbo sobre seus problemas, como para proclamar seu orgulho, ainda que canhestro, por se sentir sujeito vivo, parte integrante de uma causa que sabem estar estreitamente ligada à dinidade humana.

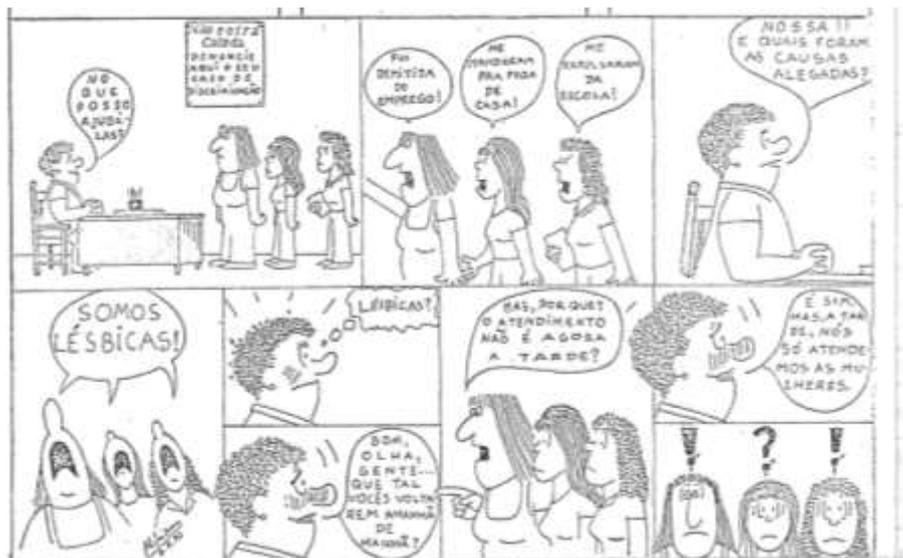
[...]

Mas não se assustem, gente boa que está descobrindo o "Lampião" agora: tais despautérios não enrubescerão ninguém, porque nossa forma é a própria imagem da nossa alma - límpida e pura. E, sempre seguindo as regras mais estritas do jornalismo verdadeiro, deixamos que o entrevistador fale todo o tempo, nos restringindo apenas às perguntas. Para nós, o vedetismo de entrevistador é um mal da imprensa decadente. E agora chega. Passem, por favor, à leitura do que interessa. E se divirtam; ou se emocionem (Bittencourt, *Lampião da Esquina*, V. 01, 2019)³⁰.

Já o texto II consiste em uma Charge, intitulada "Não sofra calada", de Míriam Martinho, em 08 de julho de 1982. Está exposta no jornal *Chanacomchana* e faz crítica ao grupo feminista SOS-Mulher.

Figura 6 (quadro): Não sofra calada, denuncie aqui o seu caso de discriminação.

³⁰ Texto na íntegra em: <<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/02-LAMPIAO-DA-ESQUINA-EDICAO-EXTRA-01-DEZEMBRO-1979.pdf>>.



Fonte: Charge “Não sofra calada”, 08 de julho de 1982.

Transcrição das falas: “No que posso ajudá-las? ”; “Fui demitida do emprego”; “Me mandaram para fora de casa”; “Me expulsaram da escola”; “Nossa!! Quais foram as causas alegadas”; “Somos lésbicas! ”; “Lésbicas? ”; “Bom, olha, gente... Que tal vocês voltarem amanhã de manhã? ”; “Mas, por que? O atendimento não é agora a tarde? ”; “É sim. Mas, a tarde nós só atendemos as mulheres. ”; “!, ?, !”.

A proposta desta atividade é favorecer o debate e a discursão a partir de uma análise historiográfica com fontes produzidas no contexto histórico ditatorial e fazer enlaces sobre a homossexualidade hoje.

3.4 - Didática III

Público Alvo:

3º ano do Ensino Médio.

Objeto de Conhecimento.

Redemocratização e Movimentos Sociais na Atualidade.

Unidade:

3ª Unidade

Categorias:

POLÍTICA E TRABALHO.

INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA.

Competência Geral da BNCC:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural;

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competências Específicas da Área:

C5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;

C6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Habilidades:

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais;

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos;

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas;

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas, etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Materiais:

Computador, retroprojetor e caixa de som.

Tempo:

100 minutos, 2 horas aula.

Objetivo Geral:

Compreender, analisar e discutir sobre a história do movimento LGBT no Brasil, bem como as identidades que compõem este grupo social.

Objetivos Específicos:

I – Conhecer a história recente do movimento LGBT no Brasil a partir da palestra do Renan Quinalha promovida pela Organização Não Governamental (ONG) TODXS conecta 2019;

II – Analisar historicamente o surgimento de grupos sociais organizados que deram início ao movimento homossexual brasileiro;

III – Entender e debater sobre as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transsexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais, Não binários e outras identidades que dão vida ao grupo LGBTQIAPN+.

Passo I:

Docente, para a aula sobre a história do movimento LGBT no Brasil, é recomendado a leitura do artigo: “Movimento Homossexual no Brasil: recompondo um histórico”, escrito por Regina Facchini³¹. Este artigo foi financiado pelo estado de São Paulo e está presente no acervo digital da Academia Estudantil de Letras. A leitura da pesquisa acima não pode ser encarada como obrigatória, visto a correria diária dos professores da educação básica, porém, traz respaldos científicos para conduzir melhor os debates.

³¹ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20788_arquivo.pdf>.

Agora que você, possivelmente, fez a leitura, inicie a aula com o vídeo da palestra apresentada por Renan Quinalha com o tema “História do Movimento LGBT no Brasil”, e que foi organizada pela ONG TODXS no evento Conectada de 2019³².

Passo II:

Docente, após a exibição do vídeo acima citado, é importante iniciar um debate, aqui está minha sugestão de roteiro.

01- Sobre o que foi mostrado na palestra, o que te chamou mais atenção? Justifique!

Sempre bom iniciar o debate com a visão estudantil sobre o que foi observado, bem como suas curiosidades e opiniões. Não se preocupe, caso uma dúvida esteja fora de seu conhecimento, hoje temos ferramentas virtuais de pesquisa que conseguem nos auxiliar. As novas tecnologias de comunicação e informações devem ser encaradas, também, como uma ferramenta pedagógica.

02- Vimos que o movimento LGBT no Brasil passou por três fases, a primeira com o surgimento do grupo Somos, a segunda já no final da ditadura e com a criação de grupos como o Grupo Gay da Bahia (GGB) e o Triângulo Rosa, marcada também para pandemia do HIV-AIDS, e a terceira já no finalzinho do século XX e início do século atual, em que se destacam os encontros nacionais e a presença LGBT na mídia. Diante das informações mostradas no vídeo, é correto afirmar que o movimento homossexual do Brasil não contou com o apoio de outros movimentos, tal como o movimento negro e operário?

Aqui as estudantes já indicaram que não, uma vez que o Renan deixa evidente a relação de apoio entre movimentos sociais de grupos historicamente marginalizados, como o movimento negro e operário. Colega, aqui você pode explorar a importância dos movimentos sociais para a construção de uma sociedade mais justa.

03- Podemos dizer que as conquistas sociais que a comunidade LGBTQIAPN+ possuem hoje, tais como a união estável, a adoção e a criminalização da homofobia e transfobia, são consequências dos mais de quarenta anos de luta política do movimento?

Esta pergunta, por mais simples que possa parecer, pode gerar interessantes reflexões que irão colaborar para uma consciência de classe que permite à estudante, diante do grupo social em que se vê pertencente, especialmente dos grupos sociais marginalizados, entender que se hoje podemos gozar de avanços políticos e legais, estes

³² Disponível em: < <https://youtu.be/bg2ECgptuCU?si=Y4BlpmsOA9JIGm9v>>.

avanços não nos foram dados, mas sim conquistados com duras lutas. Narrativas marcadas, inclusive, com a morte de pessoas que exigiam equidades sociais, cidadania, reparos históricos ou apenas a liberdade de ser e existir como são.

Passo III:

Docente, agora é o momento das estudantes entenderem sobre cada identidade que compõe o grupo LGBTQIAPN+, para tal, separei um vídeo bem lúdico e simples com o título “O que significa LGBTQIAPN+”, produzido pelo Vítor DiCastro e exposto em seu canal do YouTube³³.

O vídeo é bem autoexplicativo, todavia, se surgir dúvidas, lembre-se que estamos vivenciando o ápice da explosão de informações proporcionadas pelas mídias digitais que podem te auxiliar, assim como não deve faltar uma estudante para te ajudar nestes momentos. Esta geração nascida no século XXI está claramente e felizmente mais exposta às informações sobre a comunidade LGBTQIAPN+.

Avaliação:

Para encerrar o nosso ciclo de nossa sequência didática, aproveitando das novas tecnologias virtuais, proponho a construção de um podcast. Em síntese, os podcasts são áudios gravados e editados, e que podem trazer debates sobre diferentes temas. O nosso podcast pode ganhar o nome de PodHistória ou outro nome que melhor represente a sua escola ou turma. Devido ao tempo para a pesquisa, edição e produção do podcast é recomendado que essa atividade seja feita no contra turno das estudantes ou em um espaço que cada grupo julgar melhor.

Desse modo, com o intuito de elaborar o PodHistória, é necessário que você separe a sala em seis grupos, de forma que cada grupo representará uma cor da bandeira LGBTQIAPN+. Assim, será feita uma escolha de temas a partir das cores, e o PodHistória deve ter no mínimo 5 e no máximo 10 minutos. Aqui estão minhas sugestões de temas:

- Vermelho - A homofobia na escola: qual o nosso papel?
- Laranja – A criminalização da homofobia e transfobia no Brasil.
- Amarelo – Grupo Somos, Triangulo Rosa e Grupo Gay da Bahia: organizações sociais e suas histórias de lutas.
- Verde – Invisíveis: histórias de vidas de pessoas que lutaram ou lutam pela liberdade de ser quem são.

³³ Disponível em <<https://youtu.be/wAteQTOaERc?si=7sF2gIrh4yXbKn2l>>.

- Azul – A representatividade LGBTQIAPN+ na mídia: o poder da visibilidade.
- Violeta – A sigla LGBTQIAPN+: um arco-íris de identidades.

A proposta de elaboração de um Podcast pode ser substituída pela construção de um mural com cartazes, caso a sua turma não tenha acesso ou habilidades com o meio técnico virtual. Após a correção e exibição dos Podcasts ou dos cartazes, será o momento de compartilhar estas informações com a comunidade escolar. Esta socialização pode ser feita com a exibição do mural ou a divulgação dos Podcasts nos grupos de WhatsApp das turmas ou nas redes sociais da própria instituição de ensino.

Colega de trabalho, aqui encerramos esse ciclo de sequências didáticas, de maneira que é válido reforçar que estas sequências foram pensadas a partir das minhas vivências enquanto professor de História do terceiro ano do ensino médio, do Colégio Estadual Reis Magalhães, da cidade de Glória na Bahia. Portanto, não pode ser encarada como uma proposta pedagógica engessada, pelo contrário, ela deve ser adaptada ou entendida como um exemplo para a construção de novas sequências didáticas que possam melhor dialogar com a realidade de sua escola e comunidade escolar nela inserida. Antes de colocar em prática esta sequência didática, entretanto, é imprescindível que você veja e leia os materiais que proponho antes das estudantes. Boa aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido nos dois primeiros capítulos pode-se perceber que o ensino de História, bem como o próprio currículo que enlaça esta disciplina devem e estão passando por importantes reformulações, estas mudanças podem ser vistas em políticas públicas como o mestrado profissional em ensino de História e em pesquisas como está, mudanças resultantes das pressões realizadas pela sociedade contemporânea, especialmente os grupos historicamente marginalizados, é o caso da comunidade LGBTQIAPN+. As pessoas que não se encaixam em uma heterocisnormatividade são diariamente violentadas em diferentes lugares inclusive nas escolas, partindo desta realidade, vivenciada também por mim, que foi idealizado a construção do produto. A Sequência Didática Anti-homofobia insere-se nesse contexto como uma possibilidade pedagógica que pode ser utilizada ou entendida como inspiração para que professoras do terceiro ano do ensino médio possam refletir sobre o potencial político,

historiográfico e social que a ciência História tem diante das relações humanas no ambiente escolar. Espera-se que as minhas experiências no terceiro ano do Colégio Estadual Reis Magalhães, refletidas nos planos de aulas, possam estar nos debates e nos planejamentos didáticos de diversas colegas, sobretudo nas que acreditam que a escolarização transforma pessoas e estas pessoas transformarão suas realidades e, por conseguinte o mundo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. Salvador: Conselho de educação, 2019. Disponível em: <
<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/DocumentoCurricularReferencialdaBaha12072019.pdf>>. Acesso em: jul. 2020.

_____. **Documento Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: jul. 2020.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC). **Gênero e Diversidade na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, 21(1), (1995/1996), p. 71-96.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.

CANDAU, Vera Maria; Direitos humanos, educação e intercultural idade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 13. n. 37. p. 45-56, jan/abri, 2008.

_____, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CECCARELLI, P. R.; FRANCO, S. Homossexualidade: verdades e mitos. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012.

CHANACOMCHANA. WordPress.com, 2018. Disponível em: <<https://cisges.files.wordpress.com/2018/09/chana-com-chana.pdf>>. Acesso em: 07, julho de 2023.

CHAUÍ, M.; KEHL, M. R.; WEREBE, M. J. Educação sexual: instrumento de democratização ou de repressão? **Cadernos de pesquisa**, v. 36, p. 99-110, 1991.
DICASTRO, Vítor. O que significa LGBTQIAPN+. YouTube, 28 de junho de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wAteQTOaERc>>. Acesso em 28, junho de 2023.

EDDINE, E.; SENA, A.; RODRIGUES, J.; LIMA, T.; As mídias alternativas ChanacomChana e Lampião da Esquina: uma trajetória de resistência, identidade e visibilidade. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 03, 11 de março de 2021.

FACCHINI, Refina. Movimento Homossexual no Brasil: Reconstituindo um histórico. **Cad. AEL**, v.10, n.18/19, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: A vontade de Saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988 (ed. Or.: 1976).

GESSER, Verônica; A Evolução Histórica do Currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**. Itajaí: v. 2. n. 4. p. 69-81, jan/abr, 2002.

GOMES, Gustavo M. da S. **Saberes e narrativas docentes: Memórias e experiências no ensino de História e Cultura Afro-brasileira no sertão alagoano**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HISTÓRIA do movimento LGBT no Brasil. Todxs; YouTube, 04 de novembro d 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/bg2ECgptuCU?si=Y4BlpmsOA9JIGm9v>>. Acesso em: 02, julho de 2023.

HOMOFOBIA: Entenda as situações que configuram crime e quais são as penas. **G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/09/30/homofobia-entenda-situacoes-que-configuram-crime-e-quais-as-penas.ghtml>. Acesso em: 24, agosto de 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LAMPIÃO de Esquina. Grupo Dignidade, 2019. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/02-LAMPIAO-DA-ESQUINA-EDICAO-EXTRA-01-DEZEMBRO-1979.pdf>>. Acesso em: 28, junho de 2023.

LIMA, E.; ALMEIDA, G. B. Educação Sexual e Práticas Pedagógicas. *In: IV COLÓQUIO DE HISTÓRIA: abordagens Interdisciplinares sobre História da Sexualidade* - UNICAP. Recife, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. V. 7. Petrópolis: Vozes, 2017.

MOLINA, Luana P. P. Gênero, Sexualidade e Ensino de História: a construção de um diálogo. *In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – ANPUH. São Paulo, Jul. 2011.

MOREIRA, Antonio F. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____, Antonio F; SILVA, Tomaz T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31.

MOTT, L. A revolução homossexual: o poder de um mito. **Revista USP**, São Paulo, n. 49, p. 40-59, Mar/Mai. 2001.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. V. 13, nº 25/26. p. 146/162. Set. 92/ago. 93.

O JOGO DA IMITAÇÃO. Adoro Cinema, 2019. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-198371/>. Acesso em: 24, agosto de 2023.

O que foi a criminalização da Homofobia? | Desenhando. Quebrando o Tabu, 2019. YouTube, 22 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Nga3ZgYhIE>. Acesso em: 24, julho de 2023.

PEREIRA, Jeffreson S. Escola, Homofobia e Ensino de História no Tempo Presente. *In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL: HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE* – UDESC. Florianópolis, 2017.

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação**: as minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime de heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

_____; PICCHETTI, Y. P. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz, uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24 n. 1, p 61-81. Jan/Abr. 2016.

SILVA, G. J.; SILVA, J. S. Ensino de História e Orientação Sexual: uma reflexão sobre sexualidades na escola a partir de contribuições da psicologia social e da teoria Queer. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 73-94, Jul./Dez. 2016.

SILVA, Lauri Miranda. Experiências e estratégias no ensino de história sobre gênero e sexualidade na educação básica de Triunfo/Candeias do Jamari-/ro. **Revista de História**, v. 22, n. 39. Fev./Mar. 2020.

SILVA, Marcia Barbosa. **Representação de homossexuais nos livros didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos pelo programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2005-2011)**. Dissertação de Mestrado – Núcleo de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristovão-SE, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Diego G. Diversidade sexual e de Gênero no Ensino de História. *In: Anais do XXX Simpósio Nacional de História – ANPUH*. Recife, 2019.

VERAS, Elias F.; PEDRO, Joana M. Os silêncios de Clio: escrita da história (in)visibilidade dos homossexuais no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 90-109, Set./Dez. 2014.

VERAS, Elias Ferreira; PEDRO, Joana Maria. Outras Histórias de Clio: escrita da história e homossexualidade no Brasil. *In: SOUZA NETO, Miguel R. de; GOMES, Aguinaldo R. História e Teoria Queer*. Salvador, BA: Editora Deveres, 2018. p. 123-142.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas e perspectivas. **Rev. Bras. de Hist.** V. 13, nº 25/26. p. 223/232. Set. 92/ago. 1993.