



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

BIANCA DE SOUSA GUIMARÃES

IDENTIDADES APAGADAS, EXISTÊNCIAS INVISÍVEIS: O USO DA OFICINA  
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DE MULHERES BISEXUAIS E  
LÉSBICAS EM SALA DE AULA

BRASÍLIA,  
Dezembro de 2019

## **Resumo**

Este estudo analisa a experiência do uso de uma oficina pedagógica no ensino de história das mulheres bissexuais e lésbicas no combate a LGBTfobia na escola. O artigo trata dos resultados obtidos na vivência experienciada na aplicação da atividade para estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Buscou-se resgatar o protagonismo e atuação histórica de personagens femininas que não se enquadraram na norma heterossexual ao longo da história ou que tiveram recaído sobre si o estigma das sexualidades ditas desviantes, com o objetivo de atuar no combate à misoginia e à LGBTfobia, entendendo o ensino de história como importante instrumento para a desnaturalização de estigmas e violências construídas historicamente.

**Palavras-chaves:** Ensino de história; História das mulheres; História LGBT; Lésbicas; Bissexuais.

*À Luana Barbora,  
Katiane Campos,  
Marcele Ferreira,  
Andréia dos Santos  
Marielle Franco,  
e tantas outras.*

*Usaremos suas memórias  
como combustível para nossa luta.*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	5
I: AS PERSPECTIVAS DE GÊNERO, LESBIANIDADE E BISEXUALIDADE NA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS .....	12
II: A ELABORAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA .....	17
III: AS FONTES UTILIZADAS .....	19
3.1 MARIA ANTONIETA – PRÁTICAS E ESTIGMAS BISEXUAIS NA ÉPOCA MODERNA .....	20
3.2 SANTA INQUISIÇÃO NO BRASIL – PERSEGUIÇÃO “LESBIFÓBICA” NO PERÍODO COLONIAL .....	22
3.3 A DITADURA MILITAR BRASILEIRA E AS (IN)EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS LGBTs .....	25
3.4 A LGBTFOBIA NO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO: DISCUSSÕES SOBRE CONQUISTAS, MANUTENÇÕES E RETROCESSOS .....	29
IV: A OFICINA EM SALA DE AULA .....	32
V: RESULTADOS DA OFICINA – LIMITES E AVANÇOS .....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	43
ANEXOS .....	48

## INTRODUÇÃO

Nos movimentos feministas as discussões sobre gênero na educação e no ensino de história possuem importância fundamental na luta das mulheres pela igualdade e pelo combate ao machismo e ao sexismo na escola e na sociedade. No ensino de história e na historiografia, as mulheres foram e são colocadas como “ahistóricas”, excluídas da narrativa historiográfica que é patriarcal, racista, classista e heterossexista. Esta lógica, além de colocar as mulheres à margem do conhecimento histórico produzido, as representa como incapazes de escrever a sua própria história. As reivindicações das historiadoras feministas questionam a ideia de que a história teria um sujeito universal, uma história “do homem” que englobaria também as mulheres (SCOTT, 1992, p. 86).

Negando o universalismo, os esforços de escrita de uma História das mulheres têm recentemente atuado no sentido de recuperar o protagonismo das mulheres e sua atuação na história invisibilizadas pela história acadêmica, tradicionalmente escrita por homens e no masculino (PERROT, 1992, p.185) propondo novos recortes, temas, conceitos e olhares. Os estudos feministas e de gênero, tanto no meio acadêmico como escolar, a partir das lutas sociais dos movimentos feministas, buscam transformar as concepções tradicionais de ciência e de história, denunciando seu caráter androcêntrico, racista, heterossexual e cristão.

Joan Scott (1995) coloca que a partir das reivindicações dos movimentos feministas, em certa medida houve o reconhecimento da história das mulheres, mas também o seu confinamento a um domínio separado, como uma história complementar, ou a história da família e da vida privada que nada teria a ver com a história política e econômica, domínios ainda considerados exclusivamente masculinos. Nesse sentido, a história das mulheres objetiva a construção de uma história científica que utilize o gênero como uma categoria analítica e problematize a construção sócio-histórica do machismo, explorando novos caminhos.

A compreensão da categoria mulheres implica também no entendimento de que

esse grupo não é homogêneo, mas envolve intersecções de classe, sexualidade, raça, dentre outros marcadores sociais. Nesta perspectiva, o gênero é tratado nessa pesquisa enquanto uma construção sociocultural, como postulado por Judith Butler. Esta construção foge do determinismo biológico que coloca os corpos como passivos para receberem, a partir de diferenças anatômicas, identidades anteriormente determinadas. Ao contrário, o gênero é concebido a partir dos discursos, linguagens e performaces (BUTLER, 2017, p.28).

É preciso, portanto, que a produção de uma história das mulheres não se limite a falar apenas sobre mulheres brancas, heterossexuais, classe média, cristãs seguindo uma perspectiva generalizante e excludente do sujeito feminino, mas que seja escrita por e/ou com mulheres, valorizando as perspectivas históricas, as vozes e denúncias, em suas pluralidades e singularidades. É neste sentido que se fazem necessários estudos feministas e de mulheres que sejam interseccionais. Pensar raça, classe e sexualidade se mostram fundamentais na tarefa de abarcar as diversidades do “ser mulher” ao longo da história.

Nessa perspectiva plural, o presente trabalho buscou, por meio da aplicação de uma oficina pedagógica no ensino da história escolar, resgatar as histórias e atuação de algumas personagens bissexuais e lésbicas ou que tiveram recaído sobre si o estigma das sexualidades ditas desviantes. O apagamento das mulheres que fogem da heteronorma é uma questão ainda mais recente dentro das histórias das mulheres, e o apontamento dessa problemática têm se mostrado fundamental para a desnaturalização das discriminações contra as mulheres lésbicas e bissexuais vivenciadas no presente.

A relação entre poder e sexualidade (FOUCAULT, 1988) é essencial para compreendermos as razões pelas quais as sexualidades “desviantes”, postas como a fuga da norma, foram e são marginalizadas na sociedade, resultando em violências para pessoas que não se concebem dentro da esperada normalidade. Neste sentido, os silenciamentos na escrita e na pesquisa históricas, e também no seu ensino, precisam ser apontados e combatidos.

Discutir a história das mulheres lésbicas e bissexuais no ensino de história nas escolas é um desafio, sobretudo pela necessidade de superação dos estigmas e preconceitos, e também pela dificuldade de encontrar trabalhos historiográficos sobre a

temática. Nesse artigo utilizo os estudos de Jules Falquet, Marisa Fernandes, Elizabeth Sara Lewis, Tania Swain, Monique Witting e Adriane Rich por considerá-los investigações que contribuem para as discussões teórico-metodológicas sobre as mulheres lésbicas e bissexuais, resultado das pesquisas e do ativismo dessas autoras.

O esforço de resgatar as histórias destas mulheres se faz importante entendendo que a memória é uma construção social coletiva (HALBWACHS, 2013) que dialoga com a ciência histórica. Neste sentido, o ofício histórico é um dos caminhos possíveis no processo de tensionamento dos lugares sociais que produzem e são resultados das violências simbólicas e materiais.

Pesquisas recentes mostram um assustador aumento da violência contra pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) no Brasil. Desde 2011, o serviço nacional de denúncia de violações de direitos humanos, o “Disque 100”, passou a ter uma categoria “LGBT” para especificar as violências sofridas motivadas por orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero. Dados coletados demonstram que são denunciadas 30 violações de direitos humanos de caráter LGBTfóbico por dia no Brasil, e que 15 pessoas são vítimas de violências LGBTfóbicas reportadas diariamente no país, além de uma estimativa provavelmente subnotificada de mais de 300 assassinatos por ano de pessoas LGBT no país (ABGLT, 2016).

No ano de 2017 foram registradas 54 mortes de lésbicas no Brasil, maior número de casos já registrados. Foi também a maior ocorrência de casos de suicídios em toda a história das pesquisas de lesbocídios no país, totalizando 19 casos. Estes são dados do *Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil*, documento marco nas pesquisas sobre violência contra mulheres lésbicas no nosso país lançado em 2018 que também sublinha as ausências de pesquisas e dados sobre a temática, realidade que certamente ocasiona a subnotificação dos casos de violência LGBT, e mais especificamente, das mulheres LBT.

A violência LGBTfóbica ainda se faz presente no cotidiano das escolas, espaços fundamentais de socialização e onde são colocadas, desde muito cedo, expectativas, normas e punições em relação ao gênero e a sexualidade dos sujeitos. Sendo esse lugar social singular na formação dos indivíduos, o ambiente escolar se esforça em contribuir para criar meninos masculinos e meninas femininas, punindo quem escapa ao controle,

marcando-os como estranhos, anormais e indesejados (MISKOLCI, 2016). Dados da *Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e Contexto Escolar*, realizada com 1.016 estudantes com idade entre 13 e 21 anos, mostrou que 73% das/os estudantes foram agredidas/os verbalmente por causa de sua orientação sexual, e 27% foram agredidos/as fisicamente (ABGLT, 2016).

O espaço escolar que se obstina a produzir, reproduzir e atualizar os parâmetros da heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2010, p.212) alocando indivíduos naqueles que seriam os seus devidos lugares sociais também é o lugar onde existe a grande potencialidade de uma educação aliada a criticidade que desconstrua discriminações. A escola se mostra cruel para indivíduos que fogem à norma, fazendo com que “ser quem se é” seja um processo muitas vezes doloroso. A escola ignora a homossexualidade e esse “lugar do conhecimento”, em relação às sexualidades, é o do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2000). E, “na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras” (JUNQUEIRA, 2010, p.212).

A escola e o ensino de história são espaços propícios e fundamentais para a transformação social e mudança de mentalidades, mas atualmente os “bancos escolares” têm se mostrado insuficientes em dar conta de discutir questões de gênero fora dos binarismos, androcentrismo e protagonismos masculinos. As ausências de representações plurais de mulheres e de pessoas LGBTs nos conteúdos e livros didáticos, apesar dos avanços, ainda persistem, e quando elas aparecem, estão longe de representar as pluralidades de classes, etnias, raça, religiões, gerações, sexualidades e identidades sendo ou a representação de um padrão, ou a exotização de tudo que foge a ele. A história produzida e ensinada continua a ser masculina, heterossexual e branca sendo todas as identidades fora estas, colocadas como ahistóricas e destituídas de voz.

Nos últimos anos tentou-se avançar nos debates sobre relações de gênero e orientação sexual nas escolas. Foram criados, neste sentido, programas governamentais como o *Brasil sem Homofobia*, de 2004, e o *Programa Gênero e Diversidade na Escola*, de 2008. Destaca-se também a inserção dos ideais de respeito a diversidade nos documentos norteadores do ensino, como na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996)

(WELLER; DA PAZ, 2011) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997/1998). Estas legislações vão de encontro ao artigo 5º da nossa constituição cidadã de 1988, que se preocupou em garantir igualdade de gênero, em seu inciso I: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” excluindo as possibilidades de discriminação relativa ao gênero.

Estas políticas representaram importantes marcos na conquista de legitimidade para que as abordagens sobre relações de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual fossem feitas nas escolas de forma institucionalizada nos currículos. Porém, na contramão das determinações legais, vivenciamos atualmente sérias ameaças de retrocessos e de retirada de direitos adquiridos pelas históricas lutas dos movimentos sociais. A avalanche conservadora que tomou a política brasileira se refletiu rapidamente nas políticas educacionais. A visível preocupação da sociedade com a figura do professor doutrinador ou do propagador da “ideologia de gênero” expõe uma visão simplista e conservadora da educação que retira o caráter crítico, plural e democrático da prática educativa.

O projeto de lei *Escola Sem Partido*<sup>1</sup>, que visa combater a ameaça dita ideológica nas escolas e universidades, é o maior e mais preocupante reflexo do pensamento contra o fantasma da tal “ideologia de gênero” que amedronta não apenas o Brasil, mas também outros países que vem vivenciando políticas conservadoras. A tentativa de criminalização das/os professoras/es e as coerções a liberdade de cátedra são a atual realidade vivida em nosso país.

Apesar das tentativas de ruir o poder da educação faz-se necessária a disputa pela construção de uma prática educacional engajada que se comprometa com a desnaturalização das discriminações, entendendo o ensinar como uma prática transformadora e libertadora (FREIRE, 1996, p. 24). Uma prática com imenso poder de formação de sujeitos críticos e socialmente atuantes que valorize a capacidade da ciência

1 O projeto de lei parte da organização “Escola sem Partido” e têm ganhado grande visibilidade ao coibir debates críticos, com foco maior na proibição dos debates sobre questão de gênero. Ver: MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”-Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. Revista Direito e Práxis, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

histórica e do ensino de história de provocar na sociedade um olhar crítico sobre o passado, o presente, o mundo e o seu papel nele, reflexões necessárias para romper com a estrutura social patriarcalista e LGBTfóbica.

Neste sentido, buscamos neste estudo analisar o processo e resultado da aplicação de uma oficina pedagógica e a análise dos resultados dessa experiência escolar na abordagem crítica e reflexiva da história de mulheres bissexuais e lésbicas em sala de aula. A oficina pedagógica é um rico instrumento de ensino-aprendizagem. Pensada por Freire (1998) como uma prática inconformada com o estado social das coisas, construída sempre por meio de uma relação dialógica, têm o potencial de “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23).

A montagem e realização da oficina pedagógica sobre a história das mulheres bissexuais e lésbicas na escola foi um processo longo que perpassou várias etapas. Primeiro envolveu a aplicação prévia de um questionário, instrumento metodológico com a finalidade de entender os conhecimentos prévios sobre a temática, para 21 estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública do Distrito Federal em 22 de outubro de 2018. Segundo, a partir da análise das respostas dos questionários foi desenvolvida uma oficina pedagógica com o objetivo de possibilitar aos alunos conhecer e debater sobre a história de mulheres bissexuais e lésbicas visando contribuir para desconstruir preconceitos estereótipos sobre elas e para combater a violência de gênero.

A oficina pedagógica foi montada utilizando fontes históricas de diferentes períodos históricos possibilitando um diálogo entre o passado e o presente para que os estudantes problematizem e historicizem permanências e mudanças no tratamento dispensado às mulheres lésbicas e bissexuais na história e como estas alterações/permanências influenciam práticas e representações sobre elas no presente. Ainda, possibilitou desnaturalizar as discriminações sexuais e de gênero, pluralizando as vozes históricas. Igualmente permitiu compreender as fontes históricas como discursos que resultam das condições de produção de cada época, em consonância com interesses políticos, ideológicos, econômicos, religiosos e culturais. Enfim, procurou-se desconstruir a noção de documento como verdade e como um discurso neutro dialogando

com as novas exigências curriculares postuladas pela LDB e pelos PCN's.

O uso das fontes históricas se mostra fundamental em um momento em que o negacionismo da história e do passado têm se tornado um argumento comum para deslegitimar os discursos em prol dos direitos humanos. As fontes escolhidas abarcaram diferentes linguagens, momentos históricos e regiões geográficas. Foram utilizados panfletos circulados na França no século XVIII que tiveram como alvo a rainha Maria Antonieta<sup>2</sup> com o objetivo de prejudicar a sua imagem política, retratando-a em práticas sexuais com homens e mulheres. Um trecho da obra do antropólogo Luis Mott sobre a homossexualidade feminina no Brasil colonial<sup>3</sup> abordando a condenação pela Inquisição de mulheres por suas relações homoeróticas com outras mulheres. Duas fontes sobre o período ditatorial brasileiro: uma fotografia da primeira marcha do grupo "Somos - Grupo de Afirmação Homossexual"<sup>4</sup> e um trecho do jornal homossexual *Lampião da Esquina*, de 1979 que trata das relações e existências lésbicas<sup>5</sup>. E uma ilustração do cientista político Ribs<sup>6</sup> retratando Marielle Franco e Matheusa Passareli, vítimas de brutais violências LGBTfóbicas recentes.

A oficina debateu diversos contextos históricos como a Idade Moderna na França, o Brasil colonial, a Ditadura Militar e o Brasil atual, buscando historicizar as representações históricas da lesbianidade e da bissexualidade feminina, bem como trabalhar os conteúdos tradicionais da disciplina de história partindo de uma perspectiva contra-hegemônica, colaborando para a compreensão crítica de diferentes períodos históricos e para a construção da naturalização das diversidades sexuais, combatendo as opressões no ambiente escolar e fora dele, e potencializando os discursos e vivências das

<sup>2</sup> Retirados de FRASER, Antonia. *Marie Antoinette*. Hachette UK, 2010.

<sup>3</sup> Texto extraído de MOTT, Luis. *O Lesbianismo no Brasil*. Porto Alegre, Editora Mercado Aberto, 1987.

<sup>4</sup> Fotografia extraída do relato pessoal de Miriam Martinho, "Meus anos sob o regime militar e o surgimento do movimento homossexual no Brasil". Disponível em: <http://www.umoutroolhar.com.br/2014/03/meus-anos-sob-o-regime-militar-e-o.html>.

<sup>5</sup> *Jornal Lampião da Esquina*. Edição 12, página 7, maio de 1979. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/projetos/lampiao-da-esquina/>.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://instagram.com/o.ribs>. Acesso em 14/11/2019.

estudantes vítimas de violência de gênero e LGBTfóbica.

Pretendemos aqui analisar as contribuições do ensino das histórias de mulheres lésbicas e bissexuais no combate a misoginia e na desnaturalização das relações assimétricas e binárias de gênero, a partir da problematização das construções sócio-históricas que permeiam a memória, os conceitos e estigmas sociais. Assim, este trabalho se estruturou em cinco partes: as perspectivas de gênero, lesbianidade e bissexualidade na análise dos questionários; a elaboração da oficina pedagógica; as fontes utilizadas; a oficina em sala de aula e resultados da oficina – limites e avanços.

## **I- AS PERSPECTIVAS DE GÊNERO, LESBIANIDADE E BISSEXUALIDADE NA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS**

A pesquisa-ação foi realizada inicialmente no âmbito da disciplina Prática de Ensino de História, estágio supervisionado do curso de licenciatura em história da Universidade de Brasília na qual desenvolvi atividades de iniciação à docência em uma escola de Ensino médio da rede pública, localizada no Núcleo Bandeirante, região administrativa do Distrito Federal. O objetivo do estágio foi analisar criticamente as práticas docentes empregadas no ensino de história e também produzir, com as/os estudantes, saberes históricos e práticas educativas a partir de perspectivas pós-coloniais/decoloniais e feministas, desnaturalizando possíveis visões preconceituosas e estereotipadas e apresentando uma perspectiva de história que dialogasse com a construção de uma sociedade mais crítica e igualitária, a partir da defesa dos direitos humanos.

A escola está localizada geograficamente no Núcleo Bandeirante, a cerca de 20min do Plano Piloto. Apesar de não ser uma cidade situada nas regiões mais periféricas do Distrito Federal, o que é vivenciado nessa região administrativa, e conseqüentemente, no ambiente escolar, é uma alta desigualdade social, com grande concentração de renda e segregação socioespacial.

A escola foi escolhida por ter sido a instituição na qual estudei durante todo o ensino médio e a pesquisa foi realizada com o apoio do professor que me deu aulas de história e aceitou ceder alguns dos seus horários com uma turma de 3º ano do ensino médio para observações de aulas e aplicação do questionário e da oficina. A escolha da

escola e do professor já conhecidos por mim não foi feita por mera comodidade, mas por entender que tratar das temáticas de gênero e sexualidades no ambiente escolar têm sido um desafio crescente no Brasil, e as iniciativas pedagógicas com o objetivo de promover a problematização de discriminações e a diversidade são muitas vezes barradas, sobretudo a partir de iniciativas legislativas nacionais e distritais que objetivam a criminalização de professoras e professores que discutem essa temática. Neste sentido, o contato com o professor e uma conversa anterior sobre o tema, meus objetivos de pesquisa e temáticas a serem abordadas me deram uma maior segurança para a ação em sala de aula.

Realizei as atividades de observação de aulas em turmas do terceiro ano do ensino médio, no turno vespertino. A aplicação de questionários e da oficina pedagógica foi feita em uma das turmas escolhida pelo professor a partir da disponibilidade dos horários. As/os estudantes têm entre 16 e 19 anos e essa turma é uma das exclusivas para alunos que fazem cursos ou estágio no turno matutino. Foi perceptível em momentos de conversa durante as observações de aulas que a maioria faz estágio por necessidade financeira, o que faz com que ocorram atrasos nos primeiros horários, alguns tenham que almoçar em sala de aula e ocasione um cansaço maior e menor disposição em sala.

O questionário para as/os estudantes (ver anexo 1) foi elaborado com o intuito de investigar suas visões de história e seus entendimentos prévios a respeito das histórias de mulheres, com recorte de sexualidade. A aplicação deste instrumento foi pensada tendo como objetivo a construção de uma pesquisa colaborativa, entendendo-a como

prática que se volta para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo para a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores (IBIAPINA, 2008, p.23).

A importância da aplicação e análise dos questionários se justifica pela necessidade de um conhecimento de si do educando no processo de aprendizagem significativa, propiciando o seu papel como sujeito ativo (AUSUBEL, 1982) sendo o educador compreendido como mediador dos conhecimentos históricos, práticas e vivências dos/das estudantes.

O questionário foi aplicado na turma “I” do terceiro ano no início do primeiro horário de aula com a presença de 21 alunos. Falei, antes da entrega dos questionários,

brevemente sobre a pesquisa e a sua finalidade, e dei algumas instruções gerais sobre o preenchimento. Neste momento, muitos perguntaram sobre a obrigatoriedade da atividade. Respondi apenas que não seria obrigatório, mas que as respostas eram muito importantes pra mim e para o meu trabalho. O professor incentivou os alunos e alunas a responderem o questionário, o que foi fundamental para que não houvesse nenhum questionário completamente em branco.

Os primeiros campos pediam informações gerais como nome (opcional), série, idade e sexo/gênero, sendo este um campo livre para preenchimento, sem opções definidas. Quanto ao gênero, 09 se declararam masculino, 05 feminino, 07 não responderam.

Na primeira questão, pedia-se para que, entre uma lista que opções, marcassem aquelas que acreditassem serem mais próximas dos objetos de estudo da história. A lista incluía: o passado do homem; guerras, conflitos e suas consequências; descobrimentos e o surgimento de novas nações; os feitos de grandes homens; a vida cotidiana; as trajetórias de grandes mulheres; as relações sociais; política; o passado; documentos. Observou-se a partir das respostas que os alunos percebiam a história dentro de uma perspectiva tradicional. Majoritariamente, foram marcadas as opções: o passado do homem; guerras, conflitos e suas consequências; descobrimentos e o surgimento de novas nações; os feitos de grandes homens; o passado; documentos.

A segunda questão pedia para que fossem citadas três personagens históricos femininos. Ao responderem, os alunos ficaram pensativos, conversaram uns com os outros e chegaram a olhar o livro didático. Um aluno perguntou ao professor, que citou rapidamente algumas mulheres: Rainha Maria Antonieta, Joana D'arc, Rainha Elizabeth, Dilma... Alguns alunos escreveram os exemplos dados, por isso vêem-se estas personagens repetidas em algumas respostas. Porém, apesar da intervenção do professor, foi possível observar o desconhecimento da turma de personagens femininos que atuaram na história. Outras personagens foram compartilhadas por algumas alunas com o restante da turma, como Malala, Frida Khalo, Marie Currie e Dandara dos Palmares. 03 afirmaram não saber/não conhecer nenhuma personagem feminina. Tais respostas demonstram a necessidade urgente de se discutir o protagonismo e atuação das mulheres na história

como fundamental para o combate as concepções que inferiorizam e silenciam a autonomia e importância das lutas femininas e contribuem para as desigualdades e violências de gênero.

A questão seguinte perguntava “O que é lesbianidade pra você?”. Ao analisar os discursos, é bastante presente a ideia de que a lesbianidade está relacionada à atração de uma mulher pela outra, ideia presente em 11 respostas. 03 relataram desconhecer o que seria. Uma citou a história da origem do termo a partir da ilha de Lesbos. Houve outras visões bastante positivas como “forma de resistência”, “mulher + mulher = amor”. Não teve respostas explicitamente negativas, mas nas conversas em sala ao responderem os questionários foram ouvidas algumas piadas sobre o tema, tendo havido uma diferença entre o que foi dito informalmente e aquilo que foi passado para o papel. As piadas de teor preconceituoso demonstraram a necessidade de se tratar das mulheres lésbicas no ensino de história como sujeitos e de romper com a estrutura hegemônica que concebe a homossexualidade feminina a partir de diversas concepções negativas e violentas.

A próxima pergunta era “O que é bissexualidade pra você?”. Mais uma vez, a questão do desejo é central, desta vez, por “homens e mulheres” ou “pelos dois gêneros”, foram as respostas mais dadas, somando 19 das 21. Apenas uma resposta foi deixada em branco e outra dizia que é “um ato pecaminoso”. Tanto em relação à lesbianidade quanto à bissexualidade o termo orientação sexual não aparece e foram recorrentes o uso das expressões “escolha” ou “opção sexual”, evidenciando a visão social de que a sexualidade é decidida pelos indivíduos, que poderiam ser heterossexuais se assim quisessem. Orientação sexual é um termo que está relacionado com as diferentes formas de atração afetiva e sexual dos seres humanos e veio substituir o de “opção sexual” visto que as pessoas não escolhem sua orientação, ou seja, elas desenvolvem sua sexualidade ao longo da vida e esta pode sofrer alterações a partir de subjetividades e experiências dos sujeitos.

A quinta questão perguntava “Você acredita que as pessoas sofrem algum tipo de violência por seu gênero e/ou orientação sexual?”, com um campo para resposta discursiva. Todas as respostas afirmavam a existência de violência, como “sim, principalmente no Brasil”, “sim, eu mesma já sofri”, e “sim, principalmente se o presidente apoia violência” e não houve nenhuma em branco. Muitas tratavam de

aceitação ao “diferente” e tolerância. É importante que os/as estudantes percebam que a orientação sexual de uma pessoa é motivo de violências sofridas por sujeitos que não se adequam ao binarismo de gênero. O fato de ser lésbica ou bissexual é tratado no imaginário social hegemônico com preconceito, discriminações e diversas formas de violências e abusos. Nesse sentido, as respostas apontando para a “tolerância” e a aceitação da pluralidade de gênero são fundamentais para a construção do respeito e da cidadania das mulheres lésbicas e bissexuais.

Na sexta questão pediu-se que fosse marcado “sim” ou “não” para responder a pergunta: “Nas aulas de história já foi discutido o tema da lesbianidade ou bissexualidade?”. 17 marcaram “não”, 01 escreveu “não me recordo”, 02 marcaram “sim” e 01 marcou “sim”, completando com “negativamente. O professor estava fazendo piadas”. Aqui novamente percebe-se o silenciamento e apagamento das mulheres lésbicas e bissexuais no ensino de história, inclusive com a reprodução de estigmas pelo próprio professor que abriu espaço em suas aulas para a discussão.

A sétima questão perguntava “Você conhece algum personagem histórico lésbica ou bissexual? Quais?”. Os alunos mais uma vez discutiram entre si e levantaram suposições sobre a sexualidade de alguns personagens e também nomes de artistas LGBTs, não necessariamente mulheres. A turma chegou à conclusão de que artistas e esportistas são sim personagens históricos, o que fez com que encontrassem mais facilmente alguns nomes. Em 09 respostas apareceram artistas contemporâneos, como Pablo Vittar, Ruby Rose, Renato Russo, Angelina Jolie, Cássia Eller, Freddie Mercury, Rafaela (lutadora de judô), entre outros. Uma aluna citou a escritora feminista e ativista dos direitos humanos Audrey Lorde, lésbica negra e 10 responderam não saber ou não se lembrar e uma deixou em branco. A última questão perguntava “Você acha que esses temas são importantes nas aulas de história?” e as respostas possíveis eram “sim” ou “não”. Houve 10 “sim”, 08 “não” e 03 escreveram “talvez”.

Percebe-se, a partir da análise das respostas, ausências de discussões sobre história, gênero e sexualidades em sala de aula a partir da dificuldade das alunas e alunos em se recordar de figuras históricas femininas e também de relacionar a disciplina de história com aspectos além dos grandes objetos de estudo tradicionalmente vistos como

importantes. Porém, foram bastante positivas as respostas no sentido de reconhecimento das violências contra mulheres e/ou LGBTs, apesar de quase metade dos/as estudantes acreditarem que estas não são temáticas a serem tratadas no ensino de história.

## **II - A ELABORAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA**

A oficina pedagógica (ver em anexo 2) teve como norteamento teórico a pedagogia crítica de Paulo Freire que se baseia na visão de que estamos no mundo como agentes de mudança, em um mundo que não é, mas está sendo, aliando a prática educativa ao entendimento de que nossa presença no mundo, enquanto sujeitos políticos e educadoras/es “não é a de que a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 1996, p.53), e de que as/os educandos podem, através da formação de uma compreensão histórica, inserirem-se no processo histórico promovendo o conhecimento da realidade e possibilitando a sua transformação, colocando a si como problema (FREIRE, 1970), sendo esta a essência da mudança das visões de mundo e do outro.

Há cada vez mais a necessidade de se reinventar a figura do professor e as formas de ensinar. Apesar de haver um discurso que a rejeite, a metodologia tradicional, academicista, ainda é a mais presente no cotidiano escolar (VASCONCELLOS, 1992). As formas tradicionais de ensinar são majoritariamente reproduzidas mesmo por aqueles docentes que não acreditam que elas são a melhor estratégia, mas pela dificuldade de se imaginar/criar formas outras que não o método de aula expositivo. Vasconcellos apresenta sua crítica a esta metodologia expositiva utilizada como simples transmissão de conhecimentos do professor ao aluno. Segundo o autor,

poderíamos dizer que o grande problema da metodologia expositiva, do ponto de vista pedagógico, é seu alto risco de não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento, ou seja, o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo. [...] Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato) (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Pensando uma outra forma de significar a aprendizagem, o autor defende o uso da metodologia dialética. Entendendo que “o conhecimento não é ‘transferido’ ou

‘depositado’ pelo outro, nem é ‘inventado’ pelo sujeito, mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo” (VASCONCELLOS, 1992, p. 2). Neste sentido é que penso a oficina pedagógica como um espaço em que se possibilita a construção dos diversos saberes de forma dialética, conectada com as subjetividades de cada um, com o outro e com a sociedade, trazendo o significado que faz com que os conteúdos escolares tenham sentido. A oficina pedagógica pode ser definida como

Uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI, 2009).

A construção de um saber reflexivo e com significado se mostra ainda mais fundamental quando se pretende trabalhar Direitos Humanos no ensino, abarcados de modo geral pelos chamados “temas transversais” (BRASIL, 2000). Compreendo a perspectiva de ensino em direitos humanos como a pensada por Benevides (2003), como uma educação que deve ser permanente, voltada para a mudança e construção de valores. A construção de uma cultura em direitos humanos possibilita “uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação do direito de todos, pela não aceitação da diferença” (BENEVIDES, 2003, p.310).

Candau (2008) aponta três núcleos fundamentais para uma educação intercultural em direitos humanos. O primeiro consiste em “desconstrução”, o segundo “articulação” e o terceiro “resgate”. Para a autora, é necessário se inserir na realidade de discriminações e preconceitos e atuar para a sua desconstrução, promovendo a naturalização de estigmas, sendo necessária a articulação entre igualdade e diferença, rompendo assim com o monoculturalismo, podendo afirmar as diferenças e estabelecer igualdades. O terceiro núcleo propõe o resgate das histórias de vida, reconstruindo a memória e possibilitando outras narrativas. Candau defende que

Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que

elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional (2008, p.53).

Neste sentido, construo a oficina pedagógica alicerçada na defesa dos direitos humanos e reconhecendo como urgente e necessária a abordagem dos temas de gênero e sexualidade nas escolas, que encontram embasamento legal nos norteadores da educação brasileira, marcos da defesa do ensino da diversidade, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCN's destacam:

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão das potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. [...] As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos (MEC, 1997, p. 99).

A partir destes pressupostos, oficina foi estruturada tendo como objetivo central a construção de uma atividade dialética e crítica que dialogasse com os conteúdos de história do Ensino Médio e com a realidade das/os estudantes, atuando na defesa dos direitos humanos e no combate às discriminações de gênero, sexualidades e raça. Para isso, foram utilizadas fontes históricas, descritas a seguir.

### **III – AS FONTES UTILIZADAS**

As fontes, ao não se limitarem a ideia positivista de documento escrito, nos mostram uma variedade de novas possibilidades de trabalhar com imagens, relatos, artes, tradições orais, dentre outras manifestações dos sujeitos no tempo. As fontes históricas são uma importante ferramenta pro ensino, pois

Ao construir narrativas sobre os temas abordados nas fontes os estudantes também produzem sentidos e significados para o passado. Estas narrativas permitem ainda ao/à professor/a uma percepção das representações históricas construídas e assimiladas pelos estudantes durante o processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2011 A).

As fontes escolhidas versaram sobre diferentes períodos históricos: Idade Moderna na França, Brasil colonial, Ditadura Militar brasileira e Brasil atual. Buscamos situar historicamente ao longo do tempo a existência da diversidade sexual e as visões de mundo estigmatizadas da sociedade em diferentes períodos e lugares, mas com um

marcador comum: o gênero.

### **3.1 Maria Antonieta - práticas e estigmas bissexuais na época moderna**

A primeira fonte da oficina são os panfletos pornográficos com o objetivo de difamar a imagem da rainha Maria Antonieta que circularam nas ruas francesas no período pré-revolução. As imagens representavam a rainha em relações sexuais com homens e mulheres e as discussões realizadas a partir do uso dessa fonte pretenderam explorar as razões pelas quais as práticas “bieróticas” foram utilizadas como um desqualificador moral e político da rainha e suas relações com o imaginário hegemônico da época. Uma questão inicial é pensar a condição das mulheres na França no período que inaugurará a contemporaneidade. Lynn Hunt (2009) nos mostra que a libertária França que pregou os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade não os tinha como universais, sendo as mulheres excluídas, de forma geral, das conquistas da Revolução. De acordo com a autora,

A Revolução Francesa, mais do que qualquer outro acontecimento, revelou que os direitos humanos têm uma lógica interna. Quando enfrentaram a necessidade de transformar seus nobres ideais em leis específicas, os deputados desenvolveram uma espécie de escala de conceptibilidade ou discutibilidade. Ninguém sabia de antemão que grupos iam aparecer na discussão, quando surgiriam ou qual seria a decisão sobre o seu status. Porém, mais cedo ou mais tarde tornou-se claro que conceder direitos a alguns grupos (aos protestantes, por exemplo) era mais facilmente imaginável do que concedê-los a outros (as mulheres) (HUNT, 2009, p. 150).

A partir dessa discussão sobre a exclusão e o silenciamento das mulheres na Revolução Francesa, podemos perceber que Maria Antonieta continua sendo uma das poucas figuras femininas faladas na historiografia e no ensino de história sobre a revolução, sendo suas representações quase sempre são repletas de estereótipos, exageros e caricaturas. Neste ponto, é importante a discussão das ausências de mulheres na história, assim como os lugares-comuns em que as imagens femininas tendem a ser colocadas. Refletindo as representações sociais a partir da visão de Roger Chartier:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso,

o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1988, p. 17).

As representações da rainha foram utilizadas para atacar a corte e ao rei, que também foi alvo da circulação de difamações. Porém, são claras as diferenças entre os modos de se retratar o casal real. Ao contrário da rainha, retratada a partir dos estigmas da mulher infiel, insaciável sexualmente e por isso incapaz de receber confiança ou prestígio político, ao rei a única representação de cunho sexual colocada, o traz como incapaz de satisfazer os desejos da rainha, que o rejeita, abalando então os signos da masculinidade que deveriam estar presentes na figura masculina real.



Imagem 01: Panfleto pornográfico representando Maria Antonietta com a sua amiga, a duquesa de Polignac.

Imagem 02: Panfleto pornográfico retratando Maria Antonietta em uma orgia no Palácio de Versalhes.

Na imagem 01, em que a rainha é representada com a duquesa de Polignac, o objetivo é o de demonstrar que Maria Antonietta mantinha relações homoeróticas e casos extraconjugais no seu casamento com o rei Luís XVI. Na imagem 02 há a representação da rainha em um ato sexual com outras duas pessoas, ilustrando a sua suposta insaciedade

sexual e promiscuidade que a faria procurar por homens e mulheres para ter relações sexuais.

A utilização da pornografia como desqualificador moral para as mulheres pode ser entendida a partir das reflexões de Monique Wittig:

As imagens pornográficas, os filmes, as fotos de revistas, os pôsters publicitários que vemos nas paredes das cidades, constituem um discurso, e este discurso cobre o nosso mundo com os seus signos tem um significado: as mulheres são dominadas. [...] O discurso pornográfico é uma das estratégias de violência que são exercidas sobre nós: ele humilha, ele avilta, ele é um crime contra a nossa "humanidade". Como técnica de assédio tem uma outra função, a de ser um aviso. Ordena-nos que nos mantenhamos na linha e mantém na linha aquelas que teriam tendência a esquecer quem são; esse discurso chama o medo (WITTIG, 1978, p. 3).

A partir destes aspectos, o ponto central de discussão é o de que as práticas do que hoje é entendido como bissexualidade já existiam enquanto estigmas mesmo antes da ascensão das identidades LGBTs. Portanto, diferencia-se práticas de identidades (LEWIS, 2012), e enxerga-se as raízes históricas profundamente marcadas pelo heterossexismo.

A intenção aqui não foi a de classificar personagens históricos enquanto LGBTs, mas sim fazer uso destas categorias do presente para uma análise histórica que compreenda o passado e seus sentidos hoje, pensando as relações possíveis com a atualidade. Nesta perspectiva, Maria Antonieta não é compreendida enquanto uma mulher bissexual, e também não se objetiva questionar se as relações sexuais retratadas ocorreram ou não. O que se coloca é a reflexão da figura de Maria Antonieta como uma mulher que teve sua representação política construída a partir dos estigmas da sexualidade feminina e das práticas bissexuais, com o sentido político de a desqualificar.

A partir destas reflexões podem ser feitas inúmeras ligações com as questões de gênero e sexualidade na atualidade, sobretudo nas diferentes formas em que retratamos homens e mulheres ao os desqualificar, as cargas negativas das relações entre mulheres e os preconceitos relacionados à bissexualidade feminina.

### **3.2 Santa Inquisição no Brasil – perseguição “lesbifóbica” no período colonial**

A segunda fonte utilizada nos permite uma discussão sobre a perseguição das práticas sexuais entre mulheres pelos Tribunais do Santo Ofício no Brasil a partir da confissão de Paula de Sequeira ao inquisidor Furtado de Mendonça, em 1591 na Bahia.

Os Tribunais do Santo Ofício cujo objetivo foi o de investigar, julgar e punir heresias que ameaçavam a supremacia da doutrina cristã empreenderam visitas ao Brasil durante o período colonial. A fonte em questão é resultado da Primeira Visitação do Santo Ofício à Bahia (1591-1593) em que estava a frente Heitor Furtado de Mendonça, responsável por inaugurar a atuação inquisitorial no Brasil. O trecho utilizado narra a confissão de Paula de Sequeira, mulher branca, nascida em Lisboa, cristã-velha, letrada, casada, tinha 40 anos na ocasião da visitação. Paula confessara o envolvimento que tivera com Felipa de Souza, natural do Algarve, 35 anos. Segue o trecho utilizado como fonte para a oficina:

A primeira a se confessar perante o Visitador foi Paula de Sequeira, aos 20 de agosto de 1591. Nascida em Lisboa, tinha então 40 anos. Disse que há 2 anos vinha recebendo cartas de amor de uma viúva chamada Felipa de Souza, com a qual trocara alguns abraços e beijos, chegando a ter “ajuntamento carnal uma com outra, por diante, ajuntando seus vasos naturais (vaginias), tendo deleitação.” Acrescentou um detalhe, certamente mediante pergunta do Inquisidor: “Usava ela confessante, sempre do modo como se ela fora homem, pondo-se em cima. E que antes de ir para sua casa, lhe contou a dita Felipa de Souza que tinha pecado no dito modo com Paula Antunes, Maria de Peralto e com outras muitas mulheres e moças, altas e baixas, e também dentro de um mosteiro. E que em Salvador havia muita murmuração da muita conversação que a dita Felipa tinha com a dita Paula Antunes (MOTT, 1987).

A confissão de Paula se deu por acreditar que dada a “conversação” que havia pelo povo, seus atos poderiam ser delatados. Acrescenta-se o fato de que “Felipa de Sousa já era famosa em Salvador justamente por namorar ‘molheres’ e ter ‘damas’, como atestam as ‘murmurações’ ecoadas das ruas” (LOPES, 2006). Paula então resolve confessar “por desconfiar, imaginar, temer ser denunciada por qualquer um – e ponderados os flagelos que isso lhe poderia suceder –, sensatamente Paula resolveria confessar-se ao Visitador” (*idem*). Percebe-se a atuação da “pedagogia do medo”, que fazia com que houvesse o temor dos castigos mesmo sem a ameaça real, implicando no controle social.

Em visitação ao Brasil, foram apontadas pelo tribunal 29 mulheres, tendo a maioria delas escapado das punições. O pecado da sodomia, passou a ser interpretado pelos inquisidores “enquanto ato, desvios da genitalidade na cópula entre indivíduos do mesmo sexo ou até de sexo diferente, e com mais frequência o coito anal homossexual ou heterossexual” (VAINFAS, 1989, p.154). Quanto as mulheres lesbianas, há a questão:

considerar ou não como sodomia? Esse era um impasse porque “os amores entre as mulheres eram considerados destituídos de importância: não eram sexuais, pois apenas o sexo masculino, o falo e sua semente dariam sentido, valor e materialidade ao sexual” (SWAIN, 2016).

A centralidade da penetração para se conceber a ideia da sodomia se explica pelo papel fundamental dado ao falo para o ato sexual. Eram inclusive questões sempre colocadas às mulheres nos julgamentos se fazia-se uso de objetos que pudessem simular o falo. A ideia do falocentrismo e da impossibilidade do sexo entre mulheres resultava em uma discussão por parte dos tribunais se haveria de se classificar tais atos como sodomia, resultando em uma menor relevância dada aos atos de lesbianismo.

Decorre disso uma maior escassez de fontes, pois as perseguições de mulheres foram bastante inferiores aquelas empreendidas contra os homens, que seriam então capazes de realizar a sodomia perfeita e mais abominável, que necessitaria de coito anal. É entendido que a lesbianidade carregava estigmas por ser comparada primeiro à heterossexualidade, e segunda, aos atos homossexuais masculinos. Nos dois casos, o que há é a falta. Apesar desta visão, mulheres como Paula e Felipa foram julgadas pela Igreja e tiveram suas vidas marcadas pelas discriminações sociais que passarão por transformações, mas que estão ainda hoje enraizadas e apresentam muitos paralelos com os estigmas do séc. XVI.

A sodomia passou, ao longo do séc. XIX, por um processo que afastou as práticas sexuais do pecado criminoso, para o que agora seria uma identidade homossexual, com novos estigmas, como refletiu Foucault:

O homossexual do séc. XIX se torna uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela já está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela própria é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo [...] A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi inserida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (1993, p. 43).

O que se observa portanto é a passagem do pecado a um processo que levará à

patologização das sexualidades “desviantes” da norma heterossexual, um histórico que reverbera até os dias de hoje. Apenas recentemente, em 1990, tivemos a exclusão da homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e apenas em 2018 a alteração da transexualidade que deixou de ser considerada um distúrbio mental para entrar na categoria de “saúde sexual”.

As ligações entre passado e presente, aspecto fundamental da oficina, são aprofundadas, suscitando debates que em muito ultrapassam o período da fonte. À luz da fonte são possíveis problematizações sobre a criminalização e patologização das diversidades sexuais, os estigmas sociais da lesbianidade, o papel político central da igreja, a negação às mulheres do direito de vivenciar a própria sexualidade, entre outras, no passado e no presente.

### **3.3 A ditadura militar brasileira e as (in)existências e resistências LGBTs**

A Ditadura Civil-Militar brasileira que vigorou entre 1964 e 1985 foi um período de intensa repressão e negação dos direitos humanos, mas foi também o momento em que floresceram lutas e resistências a partir dos movimentos sociais e das manifestações culturais e políticas. A organização do movimento LGBT brasileiro se inicia em 1978 (GREEN, 2000) se opondo ao regime ditatorial, denunciando suas violências e fazendo importantes debates sobre ser gay no Brasil dos militares.

O que Green (2000) nomeia de primeira onda do movimento gay e lésbico, surge em um momento de promessa de liberalização do regime, durante o governo do general Geisel (1974-1979), responsável pelo início de um processo de “abertura lenta e gradual” que, contudo, não excluiu a permanência de procedimentos de repressão dura e violenta, como lembra Ângela de Castro Gomes (2004, p.159). O que se viu no período foi uma ditadura que deixou rastros de violações de direitos e negação de cidadania, até mesmo nos últimos dos seus 21 anos de duração.

As violações dos direitos LGBTs se ancoravam em pressupostos legais, largamente utilizados para o controle social daqueles e daquelas que fugiam das expectativas das performances de gênero e demonstrações de sexualidade nos espaços da cidade. As acusações que recaiam aos homossexuais eram, sobretudo, as de atentado ao pudor e vadiagem que

deram a polícia o poder de encarcerar arbitrariamente os homossexuais que expressassem publicamente sua feminilidade, usassem roupas ou maquiagem feminina, ganhassem a vida através da prostituição, ou que usassem um cantinho escuro de uma praça pública para um encontro sexual noturno (GREEN, 2000, p. 277).

Apesar da ausência na análise de Janes Green, mais focado nas homossexualidades masculinas, as repressões nos espaços públicos também se fizeram presentes para as lésbicas. A “Operação Sapatão”, iniciada em 15 de novembro de 1980, comandada pelo delegado José Wilson Richetti, teve o objetivo de fazer uma “limpeza social”. Estas e outras atuações de repressão foram investigadas pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo – Rubens Paiva<sup>7</sup>, que mostra que Richetti foi responsável por outras ações de perseguição à população LGBT, mas dessa vez, a operação focou no ataque aos bares frequentados por lésbicas.

Estes lugares de socialização noturnos LGBTs, onde seria possível “ser quem se é” e demonstrar suas afetividades em um ambiente de aceitação, também se mostraram excludentes para as mulheres. O Ferro’s Bar, histórico pro movimento de mulheres lésbicas e palco da repressão de Richetti foi cenário do protagonismo no enfrentamento ao silêncio e à violência imposta pelo dono do bar, que não aceitava a distribuição da publicação ChanaComChana<sup>8</sup>.

Ademais da perseguição nas ruas, outras manifestações lésbicas foram perseguidas. Cassandra Rios, escritora lésbica, é o maior exemplo da censura empreendida pelo regime. Seu primeiro livro, *A volúpia do Pecado*, foi escrito quando tinha 16 anos e sua obra foi considerada pornográfica e uma ameaça a moral conservadora por ter como tema central as relações entre mulheres. A literatura de Cassandra, “ainda que na marginalidade intelectual, a tornou uma escritora com produção literária com cerca de 50 livros, cada um com mais de dez edições, sendo a primeira escritora brasileira a

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap7.html>>. Acesso em 02/09/2019.

<sup>8</sup> O boletim ChanaComChana foi criado em 1981 por militantes do GALF (Grupo de Ação Lésbico-Feminista). Ver: LESSA, Patrícia. Visibilidade e ação lesbiana na década de 1980: uma análise a partir do Grupo de Ação Lésbico-Feminista e do Boletim Chanacomchana. *Revista Gênero*, v. 8, n. 2, 2012.

atingir a marca de um milhão de exemplares vendidos” (BACCI, 2016, p.42).

A intensa censura aos seus livros não foi simplesmente por tratar do tema lesbianidade, mas pela ousadia com que construía suas personagens lésbicas. As mulheres retratadas por Cassandra não tinham medo de buscar o prazer e a realização afetiva e sexual com outras mulheres, rompendo com o imaginário hegemônico que concebia a homossexualidade feminina como doença, perversão, motivo de infelicidade e frustração, dentre outras classificações negativas.

Além da perseguição que partia dos aparelhos de repressão do Estado, as mulheres sofreram no período (e em certa medida, ainda sofrem), com uma invisibilidade tripla dentro dos próprios movimentos. Nos movimentos feministas, quase não há espaço para a lesbianidade, nos movimentos homossexuais, a centralidade é dada aos homens gays, e na militância de esquerda, destaca Marisa Fernandes:

As mulheres ligadas a organizações políticas de uma esquerda autoritária, centralizadora, patriarcal e reacionária pregavam não existir violência contra a mulher, mas sim a violência ditatorial contra homens e mulheres da classe operária, e que propostas de se refletir sobre as especificidades das mulheres eram pequeno-burguesas e elitistas e que pouco interessavam ao povo e à revolução (FERNANDES, 2015, p.129).

Dos grupos “liderados” pelos homens homossexuais, o pioneiro e de maior repercussão foi o SOMOS – Grupo de Afirmação Homossexual, que teve sua estreia em um evento do Departamento de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP), aonde foi apresentado um painel sobre homossexualidade, com representantes do Jornal Lampião e do SOMOS.

Mais de 300 pessoas lotaram o auditório. A discussão que se seguiu foi eletrizante, com a troca de farpas e acusações entre os estudantes de esquerda e os representantes homossexuais. Pela primeira vez, lésbicas falaram abertamente sobre a discriminação que elas encontravam. Estudantes gays reclamavam que a esquerda brasileira era homofóbica. Defensores de Fidel Castro e da revolução cubana argumentavam que a luta por direitos específicos, contra o sexismo, o racismo e a homofobia, iria dividir a esquerda. Eles argumentavam que o povo devia se unir na luta geral contra a ditadura (GREEN; FERNANDES, 2003, p. 51).

Apesar presença de ativistas lésbicas no grupo SOMOS, a invisibilidade e a misoginia fizeram com que fosse criado a facção Lésbico-Feminista (LF). A saída das lésbicas do grupo e sua organização no LF, foi chamada pelos gays de divisionista

(BACCI, 2016), mas representou o início dos movimentos por cidadania lésbica no Brasil.

Outra forma de manifestação do movimento homossexual, o jornal *Lampião da Esquina* circulou entre os anos 1978-1981. O tabloide era produzido por um grupo de escritores e intelectuais do Rio de Janeiro e São Paulo e se declarava um veículo para discussão de sexualidade, discriminação racial, artes, ecologia, e machismo (GREEN, 2000) sendo um importante espaço de discussão, informação e denúncia, manifestando tudo aquilo que não apareceria nos meios tradicionais. Ao longo de 03 anos e meio de circulação do jornal foram produzidas trinta e sete edições, além do número zero e mais três edições especiais, sendo amplamente consumido pelo público LGBT.

O *Lampião* foi um importante instrumento de mobilização e de rompimento de estigmas para a população LGBT e é bastante sintomática a constatação de que, de suas mais de 37 edições, apenas uma foi produzida especificamente sobre a lesbianidade, escrita por mulheres lésbicas. A edição nº 12 trouxe o título “Amor entre mulheres: elas dizem onde, quando, como e porquê”, e, em cinco páginas, discute a sexualidade de mulheres que se relacionam com mulheres e denuncia a lesbofobia e as ausências. Abaixo o trecho desta edição, que aborda o atraso das suas chegadas no *lampião* e o silenciamento de suas vozes, que foi fonte da oficina:

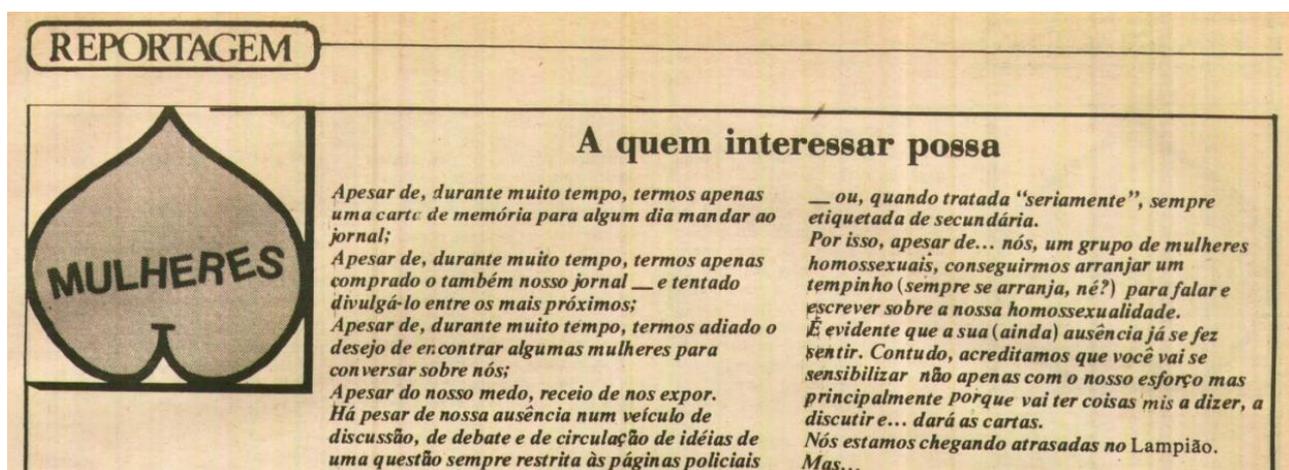


Imagem 3: Trecho do *Jornal Lampião da Esquina*. Edição 12, página 7, maio de 1979.

A segunda fonte da oficina sobre o período ditatorial militar é um registro fotográfico da primeira marcha do grupo "Somos - Grupo de Afirmação Homossexual",

em São Paulo, 1979, em que aparecem de braços dados as mulheres do grupo, em momento anterior a saída delas do movimento.



Imagem 4: Primeira marcha do grupo "Somos - Grupo de Afirmação Homossexual", em São Paulo, 1979.

As duas fontes objetivaram a abordagem do contexto histórico abordado nas linhas anteriores, pensando não apenas a história das mulheres na ditadura militar, mas sobretudo, refletindo sobre a ditadura militar a partir destas perspectivas dissidentes, ausentes no ensino de história. E, mais uma vez, nos possibilita pensar as relações entre passado e presente a partir da atuação e organização destas mulheres pioneiras do movimento LGBT no Brasil.

Algumas questões que surgem a partir das fontes são: a negação dos direitos humanos na ditadura militar; os efeitos específicos da repressão na população LGBT e, mais especificamente, nas mulheres lésbicas e bissexuais; as pautas do movimento LGBT no seu surgimento e atualmente; os avanços, manutenções e retrocessos da cidadania LGBT.

### **3.4 A LGBTfobia no atual contexto brasileiro: discussões sobre conquistas, manutenções e retrocessos**

A partir das fontes anteriores foi possível traçar um paralelo entre diferentes contextos históricos e o presente aprofundando destas discussões com foco no Brasil hoje. A última fonte é uma ilustração do artista e cientista político Ribs, que tem tido grande repercussão, sobretudo nas redes sociais, com suas charges sobre acontecimentos atuais, denunciando violências e apresentando forte crítica política. A fonte traz duas

personagens vítimas de violências fatais recentemente: Marielle Franco e Matheusa Passareli. A charge foi publicada em maio de 2018, quando Matheusa foi brutalmente assassinada no Rio de Janeiro. Na ilustração, ela encontra e abraça Marielle Franco, assassinada em 14 de março do mesmo ano, no mesmo estado.



Imagem 5: Ilustração de Ribs. 2018.

Matheusa Passareli, estudante de artes na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), pessoa negra e não binária, ativista LGBT, foi morta aos 21 anos no Rio de Janeiro. De acordo com as investigações feitas, Matheusa foi morta por traficantes após entrar no Morro do 18, na Zona Norte da cidade. Testemunhas disseram que ela chegou ao local em surto durante a madrugada e houve um “tribunal” para julgar Matheusa antes da execução. Sem condições de se defender, Matheusa foi morta e possivelmente teve seu corpo queimado.

Marielle Franco, socióloga e vereadora do Rio de Janeiro para a candidatura de 2017-2020, mulher favelada, negra, bissexual e ativista pelos direitos humanos foi assassinada aos 38 anos. O crime político ocorreu em março de 2018. Hoje, um ano e meio após o crime, seu assassinato segue sem respostas para as perguntas quem mandou matar e quem matou Marielle. Marielle, que estava em um veículo acompanhada de Anderson Pedro Gomes, motorista também morto no crime e sua assessora foi alvo de disparos na cabeça, após homens em outro veículo terem atirado pelo menos nove vezes. Marielle saía de uma roda de conversa com um coletivo de mulheres negras.

A intervenção federal no Rio de Janeiro, iniciada em fevereiro de 2018 e comandada pelo interventor General Braga Netto, atuou na segurança pública e foi alvo de intensas críticas devida a violência policial, inclusive com casos de estupro de mulheres pelos agentes federais, e por sua pouca efetividade. Duas semanas antes do assassinato, Marielle havia assumido o posto de relatora de uma comissão criada para monitorar as ações da intervenção.

Hoje, há novas informações que ligam a atuação de milícias ao crime em meio a usurpação de provas e obstrução da justiça. Marielle foi, a partir do assassinato, vítima das chamadas “Fake News”, com notícias mentirosas que objetivavam destruir sua imagem e justificar a sua morte. A notícia de maior repercussão foi a que alegou o envolvimento de Marielle com as milícias, postada por páginas como a do Movimento Brasil Livre (MBL).

Morta por questionar as estruturas do Estado, Marielle foi silenciada de forma brutal em um crime que muito diz sobre a crise democrática em que vivemos. A ausência de respostas, ainda hoje, é significado da negligência estatal brasileira, denunciada por todo o mundo que segue exigindo justiça por Marielle. A naturalização da violência se constrói com o auxílio das atitudes omissivas do Estado e da sociedade, como evidencia o Mapa da Violência de 2015:

A violência torna-se uma linguagem cujo uso é validado pela sociedade, quando esta se omite na adoção de normas e políticas sabidamente capazes de oferecer alternativas de mediação para os conflitos que tensionam a vida cotidiana, aprofundam as desigualdades e promovem injustiças visíveis. A tradição de impunidade, a lentidão dos processos judiciais e o despreparo do aparato de investigação policial são fatores que se somam para sinalizar à sociedade que a violência é tolerável em determinadas condições, de acordo com quem a pratica, contra quem, de que forma e em que lugar (WAISELFISZ, 2015, p.9)

Em oposição a ideia de democracia racial, o genocídio da população negra está em curso no Brasil e Matheusa e Marielle têm em comum o marcador social da negritude, e também do gênero e da sexualidade. Racismo, sexismo e a LGBTfobia são opressões que precisam ser analisadas de forma interseccional, entendendo que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o

racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como as ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 176).

A perspectiva interseccional é útil para que os aspectos anteriores da oficina sejam conectados uns aos outros e para que a ligação entre a historicidade das opressões sociais e as violências vivenciadas hoje sejam possíveis. A partir da fonte e das ideias já apropriadas pelos/as alunos/as sobre os casos apresentados, há alguns caminhos possíveis para a reflexão sobre as discriminações atuais, em um contexto mais amplo e também a partir dos seus espaços e lugares, refletindo inclusive sobre as opressões dentro da escola.

Algumas possibilidades são: entender quais as narrativas dos alunos sobre os casos, o que ouviram falar na mídia e o que pensam a respeito; o reconhecimento da LGBTfobia enquanto uma opressão a ser combatida a partir da discussão dos índices de violência LGBTfóbica no Brasil e no contexto escolar; a presença dos discursos de ódio nas mídias e nas redes sócias; os recortes de raça, classe e território nos casos de violência; e pensar coletivamente o que pode ser feito para o combate efetivo destas violências, entre outras.

#### **IV - A OFICINA EM SALA DE AULA**

A atividade foi planejada como um processo de ensino aprendizagem dialogado e com produção de sentido, incentivando a participação das/os estudantes como atores, sua plena liberdade de pensamento propiciando e estimulando “a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta, em lugar da passividade” (FREIRE, 1996, p. 83).

A aplicação da oficina iniciou-se na divisão da turma em quatro grupos, pois muitas vezes os alunos se sentem mais confortáveis em falar para alguns colegas que para a turma toda. Para os grupos foram distribuídas as fontes selecionadas impressas para análise e discussão no grupo. O objetivo desta primeira discussão era, a partir da fonte e de uma curta legenda/descrição, levantar hipóteses sobre quem eram os personagens presentes, qual contexto era retratado e quais interpretações poderiam ser feitas a partir dos documentos.

No segundo momento ocorreu a apresentação das considerações feitas pelos grupos para toda a turma, aberta a perguntas dos/das estudantes e da professora. Um a um, os grupos mostraram suas fontes aos colegas e ao fim de cada apresentação, fiz, com o auxílio de perguntas previamente elaboradas por mim (VER ANEXO 2), um debate com a turma.

Por último, ocorreu um debate em diálogo com os objetivos da atividade, direcionando as problemáticas apresentadas e foi construída uma narrativa que possibilitou um novo olhar sobre as questões das diversidades sexuais e de gênero e sobre história, suas funções e possibilidades.

A oficina foi aplicada no terceiro horário do dia e teve duração de 45 minutos. Iniciei a atividade com um breve resumo da oficina e seus objetivos, resgatando referências dos questionários respondidos anteriormente. Achei importante de início ressaltar que, apesar de grande parte ter respondido que não acredita que seja importante abordar as questões de lesbianidade e bissexualidade no ensino de história, essa discussão é importante e necessária para o combate às discriminações de gênero e que há respaldos legais que orientam e defendem o ensino de história para a diversidade.

Ressaltei também o uso das diferentes fontes históricas, desconstruindo a ideia de fonte como documento escrito e institucional e afirmando a importância de construir narrativas plurais a partir de outras formas de escrita da história como panfletos, jornais, charges, fotografias, etc. O objetivo de refletir sobre diferentes contextos históricos também foi colocado, destacando que é possível e relevante refletir sobre os conteúdos tradicionais e cobrados nos vestibulares, nos quais as turmas de terceiro ano estão focadas, a partir das histórias historicamente marginalizadas.

Após a apresentação inicial, expliquei a dinâmica da atividade e dividi a turma em quatro grupos entregando as fontes e os estimulando a interpretá-las e discuti-las entre si. Neste momento, houve discussões em todos os grupos e também muitas perguntas. Apenas observei e os orientei para levar as perguntas ao grupo na próxima etapa. Em seguida formou-se uma roda e cada grupo mostrou sua fonte para a turma, fazendo uma breve apresentação, ainda sem colocar muitas ideias próprias, falando sobre a legenda, lendo os textos e descrevendo as imagens, apontando o que os documentos representariam na visão deles. A partir disso, apresentei minhas interpretações das fontes, levantando

questões sobre cada uma delas.

O primeiro grupo apresentou suas ideias com relação as imagens de Maria Antonieta nos panfletos franceses do pós-revolução, mas apenas meninos falaram. Ficou clara uma relativa timidez entre as meninas em falar sobre sexo e sexualidade diante da turma. Os meninos disseram, em linhas gerais, que as imagens foram feitas para acusar a rainha de traição e assim prejudicá-la.

A partir da apresentação, foram discutidos brevemente alguns aspectos da Revolução Francesa, com a intervenção do professor, que apresentou apenas os seus aspectos políticos. Levantei algumas das questões pensadas previamente para o debate das fontes, como descrito e analisado nessa pesquisa, mas, com o pouco tempo, não foi possível aprofundar todas as questões. Na apresentação da fonte sobre a rainha Maria Antonieta perguntei se eles viam diferença entre a forma com a qual se difamam mulheres e homens. Alguns meninos comentaram que não, seria igual. Dei alguns exemplos a partir disso para problematizar a questão como pensarem as narrativas e imagens difundidas na mídia sobre a presidente Dilma, como histérica, louca, masculina e lésbica e eles conseguiram enxergar alguma diferença entre as representações da presidenta e dos presidentes homens. A partir deste momento as meninas ficaram mais à vontade para de colocar, dizendo que sim, havia diferenças e que as representações eram machistas. Questionei em seguida qual seria a razão das representações da rainha em relações sexuais com homens e com mulheres. Uma aluna respondeu que “era pior se relacionar com pessoas do mesmo sexo”. A partir de então foi também bastante proveitoso o debate sobre o uso da sexualidade das mulheres para a construção de uma visão negativa e o tabu da sexualidade feminina, trazendo a perspectiva da lesbianidade e bissexualidade.

O segundo grupo discutiu o fragmento de texto sobre o processo inquisitorial de Paula de Sequeira. Um aluno perguntou a razão dela ter confessado e iniciamos a discussão a partir disto. Foi abordado o que eram os tribunais inquisitoriais e fiz uma ligação com a matéria passada pelo professor no horário anterior, sobre a Idade Média na Europa. Respondi a pergunta dizendo que Paula provavelmente acreditava que seria descoberta, por conta dos rumores na cidade, e apostou que conseguiria que seu “pecado” fosse relevado por conta da confissão, e que, talvez, ela também acreditasse que o que fez seria digno de julgamento, por ter internalizado o discurso religioso e social sobre as sexualidades desviantes. Analisando o texto da fonte, discutimos quais eram os crimes

condenados pela Igreja, o que seria a sodomia e, mais superficialmente, as diferenças da visão da Igreja entre a sodomia homossexual praticada por homens e por mulheres. As reações dos alunos misturavam curiosidade e surpresa, mas também se fizeram presentes risadas e piadas uns com os outros.

O grupo seguinte apresentou as fontes sobre ditadura militar. Neste momento, restavam poucos minutos de aula. Discutimos, eu e o professor, mais uma vez fazendo paralelo com a matéria abordada anteriormente nas aulas, por ter sido um conteúdo recentemente trabalhado em sala. Mas de forma geral, foi possível pensar com a turma a criação da imagem de subversão e risco à “família”, à “moral” e aos “bons costumes”, legitimando a perseguição e suprimindo o direito de existir das pessoas LGBTs durante a ditadura e também o surgimento dos movimentos sociais de gays e lésbicas como resistência a essa perseguição. Percebi que pela aproximação do intervalo, eles não quiseram fazer perguntas para prolongar a atividade. Algumas alunas conversaram comigo, após a aula, sobre as lésbicas na ditadura e tive a oportunidade de dialogar com uma profundidade maior com o pequeno grupo que se interessou.

A última fonte discutida foi a ilustração representando as mortes simbólicas de Marielle Franco e Matheusa. Este foi o momento mais difícil da oficina para mim. O grupo mostrou a charge e leu a legenda. Perguntei em seguida o que eles sabiam sobre estas mortes e houve comentários, de forma geral, bastante negativos. A visão de que as mortes foram merecidas foi bastante frequente, com argumentos diversos. A ligação de Marielle com facções criminosas, notícia falsa comentada anteriormente, e que Matheusa teria abusado do uso de drogas no dia de sua morte foram as justificativas mais defendidas e não houve posições contrárias. Falei dos índices de violência LGBT que temos no Brasil, sobre os marcadores raciais e sobre as violências destes dois casos específicos. Tentei sublinhar o caráter político de silenciamento das vozes marginalizadas pela violência. Comentei as violências cotidianas que muitas vezes são naturalizadas, inclusive na escola. Mas, infelizmente, o tempo já havia esgotado. Fiz o fechamento da atividade falando sobre a importância de uma história que tenha como personagens aqueles que foram apagados da escrita e dos discursos historiográficos e da necessidade de, para além de não ter atitudes discriminatórias, se posicionar e ser contrário a todo tipo de discriminação e violência, de forma rápida, pois neste momento as turmas já estavam agitadas pelo fim da aula. Terminei agradecendo, mas bastante angustiada por sentir que

não consegui dizer tudo o que poderia ser dito e que muitas das visões estereotipadas e negativas permaneceriam.

No entanto, avalio como positivos os resultados obtidos através dos debates. A atividade foi pontual e é difícil dimensionar os seus impactos, positivos ou negativos. É bastante provável que minha prática em sala de aula não tenha transformado mentalidades e desconstruído os preconceitos contra lésbicas e bissexuais ou outras identidades de gênero estigmatizadas. O tempo foi curto e não foi possível aprofundar grande parte das questões e discussões que planejei, mas acredito na potência de inserir o debate e de apresentar outras possibilidades de ser mulher e de história.

## **V - RESULTADOS DA OFICINA – LIMITES E AVANÇOS**

As ausências de referências históricas que fujam da história política construída por homens brancos e heterossexuais é uma problemática apontada na introdução deste trabalho e percebida a partir da prática de pesquisa e de docência desenvolvidas nesse trabalho. A escrita da história no Brasil foi, e se mantém sendo, fabricada de modo a silenciar as narrativas negras, indígenas, femininas e LGBTs. Ao passo que foram inseridos novos sujeitos na história, mas pela ação destes em levantar sua própria voz que por uma vontade da história hegemônica de preencher suas lacunas percebe-se ainda os lapsos de uma memória histórica marcada pela dissidência.

O que se deve ou não ensinar nos “bancos escolares” de história é um campo de disputa. Deste modo, a análise das representações femininas nos livros didáticos, e aqui falo dos livros de história em especial, mas não apenas destes, se mostra importante. Os livros consumidos por estudantes e professores desde o século XIX reforçam o silenciamento e a marginalidade das mulheres sendo os homens os sujeitos protagonistas e centrais na narrativa histórica. Cristiani Bereta da Silva (2007) percebe que nos últimos anos há avanços que surgiram muito a partir da lógica de mercado que dita a demanda pelos temas de gênero a partir das contribuições da academia e dos movimentos sociais. Apesar disto, as construções das referências de mulher (e não mulheres, em seu sentido plural) ainda estão sendo alicerçadas em estigmas machistas, patriarcais e binários que precisam ser repensados. Sobre o lugar marginal das mulheres dos livros didáticos, Silva evidencia:

As mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral (2007, p. 229).

O livro didático é ainda, apesar da propagação dos meios de informações digitais, o principal instrumento norteador tanto da prática docente, quanto das referências das/dos estudantes, guiando visões de mundo, de conhecimento e de sociedade. Ademais da sua importância social, as ausências de reflexões comprometidas com as questões do nosso tempo “aponta a permanência de uma tradição escolar que olha o passado como algo distante no tempo, sem qualquer conexão com o presente, o que permite a desumanização dos sujeitos históricos” (OLIVEIRA, 2019, p. 496). As ausências de referências de personagens históricas femininas, no momento da aplicação do questionário feita para a turma, evidenciou que esta reivindicação continua sendo necessária e urgente.

A exemplo dos livros didáticos, as representações devem ser entendidas como fator social que, defende Jodelet, engajam uma moral social. As representações sociais “nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la” (JODELET, 2001 p.1). Utilizo esta categoria também para analisar as narrativas dos estudantes enquanto um conhecimento que é:

designado como “saber do senso comum” ou ainda “saber ingênuo”, “natural”, esta forma de conhecimento distingue-se, dentre outros, do conhecimento científico. Mas ela é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele, por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais (JODELET, 2001, p.5).

A representação então é resultado da atuação do sujeito remetendo “ao caráter construtivo, criativo, autônomo da representação que comporta uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito” (JODELET, 2001, p.5). O esforço feito aqui de resgatar memórias de mulheres que fogem da heterossexualidade, questionando a natureza inata da norma hétero, é o esforço de colocar em questão os sentidos sociais e as lógicas que constituem as opressões por meio das relações de poder.

Cabe aqui pensar esta lógica de poder a partir da visão foucaultiana. Compreender

o discurso como prática social, estando associado sempre constituído através das relações de poder, implica a noção de que o discurso molda as práticas sociais e é por elas moldado (FOUCAULT, 2005), e que o corpo “não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação prostética dos gêneros” (PRECIADO, 2011, p. 14).

Situa-se nesta concepção o objetivo de compreender e contrapor as diversas representações sociais, o que se justifica ao entendermos que a memória é uma construção coletiva da qual fazemos parte, permeada por representações, discursos e signos. Maurice Halbwachs já relacionava a memória e a sociedade, destacando que a memória só existe quando relacionada a um grupo, pois:

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança; é necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (HALBWACHS, 2004, p. 35).

A partir do postulado de Halbwachs, Michel Pollak também nos alerta que a memória não é individual ou fruto de um construto exclusivo, e que “mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida” (POLLAK, 1989, p. 14). Portanto, a memória coletiva dominante e/ou oficial que afirma terem uns superioridade em relação à outros, que subalterniza e invisibiliza outras possibilidades de memória, deve ser contraposta, sendo a memória um campo em disputa. O objetivo de tensionamento da memória se articula ao ensino, e sobretudo, ao ensino de história, por ser este um espaço também em disputa, e a partir das contribuições da educação para a formação social crítica dos indivíduos.

A memória LGBT é um direito suprimido quando nos são retiradas todas as referências de personagens, histórias e lutas que apontem para a possibilidade de existir fora da matriz da heterossexualidade. O desamparo provocado por estas faltas deve ser combatido com o resgate das memórias, com a valorização das nossas influências culturais e através da potencialidade das nossas vozes.

A oficina pedagógica se estruturou na defesa a esse direito à memória LGBT para

opor-se a história que perpetua estigmas e discriminações. Para isso, se faz necessário o tensionamento da heterossexualidade natural, provocado pela existência e luta dos movimentos lésbicos. Falquet aponta como contribuição destes movimentos

a inversão completa da perspectiva naturalista do senso comum sobre a sexualidade, os gêneros e sobretudo os sexos. Esta inversão é levada a cabo pelo reexame e questionamento da ideia, aparentemente simples e inocente, de que a heterossexualidade seria um mecanismo natural de atração entre dois sexos (2012, p. 18).

Entendendo que o binarismo heterossexual é a norma, a ameaça lésbica é a recusa do contrato sexual instituído pela heteronormatividade (SWAIN, 2016), confirma-se e cria-se a todo momento discursos que legitimam violências e são, eles próprios, violentos.

O lesbianismo (sic), no discurso social, aparece obscurecido ou negado enquanto prática ligada ao humano, ou desqualificado enquanto mutilação do ser mulher, reles imitação do macho. As conotações que acompanham o epíteto “lésbica” são sempre negativas: mulher-macho, paraíba, mulher feia, mal amada, desprezada. As imagens revelam assim ou uma caricatura do homem ou uma mulher frustrada, uma mulher que foge ao paradigma da beleza, da “feminilidade” e escolhe a companhia feminina por não atrair os homens (SWAIN, 2016, p. 18).

Dito isso, compreende-se o que afirma Monique Wittig: a heterossexualidade não é apenas uma prática sexual, mas um regime político (WITTIG, 1978). E também a defesa de Foucault: A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico (FOUCAULT, 2005). A lesbianidade portanto, não se constitui também estritamente de sexualidade inata, abarcando o social e as relações de poder. É necessária a reflexão, a partir da ideia de que a sexualidade não é puramente natural, de que a heterossexualidade é sustentada por violências e pela invisibilização da lesbianidade, tornando-se então compulsória (RICH, 2015).

A invisibilidade é também parte central das razões pelas quais sobre a bissexualidade recaem diversos outros estigmas. Apesar das práticas bissexuais existirem desde períodos muito anteriores a contemporaneidade (LEWIS, 2012), a identidade bissexual é contestada, não sendo legítimo, mesmo hoje, se afirmar bissexual.

Indo contra a ideia de que só existem dois grandes grupos identitários, de heterossexuais e de homossexuais, a bissexualidade se constitui como uma identidade que também é vista como uma não-identidade, questionando o que é colocado histórico-

socialmente como um não-lugar, inclusive dentro da comunidade LGBT. Lewis destaca que “na visão dos/as epistemólogos/as bissexuais, a bissexualidade pode ser usada como uma posição epistemológica para desconstruir o binário heterossexual/homossexual e a noção moderna de definir a sexualidade com base no sexo/gênero do objeto do desejo” (LEWIS, 2012, p. 66). Pensando esse lugar não-identitário é que vêm sendo pensadas epistemologias bissexuais a partir da Teoria *Queer*. Assim, a bissexualidade parece ser inerentemente *queer*, e, quando aplicada como uma posição epistemológica, a teoria queer colabora no sentido de desconstruir e desestabilizar os binários, subverter as normas (LEWIS, 2012, p.66).

A partir da constatação da bissexualidade como a fuga do binarismo sexual, percebe-se uma dupla opressão vinda dos monossexuais heterossexuais e homossexuais que questionam a bissexualidade enquanto existência possível e apagam a existência das identidades e das histórias das pessoas que se identificam enquanto bissexuais. Enquanto sujeitos, não é possível existir enquanto identidade legítima, e quando esta identidade é reconhecida, a ela são colocados diversos estereótipos tido como negativos pelas pessoas heterossexuais e homossexuais.

O sempre presente estigma da indecisão, que coloca a bissexualidade como uma fase transitória para a heterossexualidade ou para a homossexualidade, atrelada também a heterossexualidade compulsória. A identidade das pessoas bissexuais também é sempre colocada a partir do seu objeto de desejo e seus relacionamentos, parecendo haver uma fluidez entre ser hétero ou homo a partir do outro com o qual se relaciona, colocando as/os bissexuais em um limbo sexual que não é reconhecido como identidade de fato, e havendo uma constante vigilância para averiguar se a pessoa bissexual realmente se relaciona em uma quantidade aceitavelmente proporcional com pessoas de mais de um gênero.

São comuns as ligações de pessoas bissexuais a infidelidade, poligamia, promiscuidade. A oficina pretendeu, através das fontes sobre Maria Antonieta, desconstruir a imagem selvagem, voraz e insaciável da mulher bissexual, entendendo que:

A identidade bissexual tem a ver com a probabilidade de se relacionar com ambos os sexos, mas não implica que isso aconteça de forma obscura ou promíscua. Embora seja problemática a visibilidade dos bissexuais no

movimento em favor dos direitos sexuais, isto não significa que eles não estejam presentes na luta. O reconhecimento da bissexualidade não atrapalha a luta e visibilidade de gays e lésbicas. Ao contrário, a ampliação da diversidade sexual revigora a busca de cidadania por parte das minorias sexuais (CAVALCANTI, 2007, p. 95).

Defendo então a necessidade de um ativismo e da afirmação da identidade bissexual por acreditar na necessidade de uma luta coletiva para o alcance da visibilidade e superação do apagamento histórico, disputando espaços políticos, acadêmicos e culturais como ferramenta para combater a bifobia.

A oficina também se preocupou em pensar, a partir da perspectiva interseccional, a violência racial, que não pode ser dissociada do sexismo. Neste sentido são importantes as contribuições de Sueli Carneiro, que lembra:

Para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas como afirmam Linda Alcoff e Elizabeth Potter, que não “pode ser separada de outros eixos de opressão” e que não “é possível em uma única análise. Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão”. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (2003, p. 50).

É fundamental a racialização ao pensarmos a sexualidade feminina para pensarmos as diferenças que são historicamente postas para mulheres brancas e mulheres negras. Bell Hooks explica algumas destas questões:

As mulheres brancas e os homens justificaram a exploração sexual das mulheres negras escravizadas argumentando que elas eram as promotoras das relações sexuais com os homens. De tal pensamento emergiu o estereótipo das mulheres negras como sexualmente selvagens, e em termos sexuais uma selvagem sexual, uma não-humano, um animal não podia ser violado (1981, p.39).

Em razão disso, a sexualidade na mulher negra lésbica ou bissexual é experienciada a partir do marcador racial que perpassa as violências as quais são submetidas. Além do mais, levar as questões raciais para sala de aula é uma obrigação, pelo menos desde a lei 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, além de estabelecer o dia da consciência negra. Para tanto, refletir as opressões assim como elas aparecem no mundo, juntas, possibilitam a

críticidade do educando em estabelecer conexões e também a identificação a partir de suas vivências.

A oficina buscou, a partir destes entendimentos teóricos, colaborar para uma prática educacional que, além de emancipadora, tenha um caráter humano. A educação, ao colaborar para a manutenção dos lugares sociais hierarquizados de gênero e as expectativas quanto à sexualidade, reforça o lugar marginal e não natural das mulheres que ousam existir e se relacionar de formas outras que não a da subserviência aos homens. Como aponta Louro, “todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60).

A atuação do educador pode provocar um impacto positivo ou negativo na saúde mental das/os estudantes. Ao se comprometer com uma educação de combate às discriminações LGBTfóbicas, machistas e racistas, entre outras, a prática docente se coloca como agente de mudança social, em um espectro maior, e também de transformação individual. A população LGBT apresenta altas taxas de suicídios, tentativas e ideações, sendo estas evidências que “indicam que esse sofrimento psíquico ocasionado pelo preconceito, discriminação e violência gera uma vulnerabilidade dos integrantes LGBT para a adoção de comportamentos de risco” (BARBOSA; MEDEIROS, 2018, p. 258). A escola pode assim impactar positivamente suas relações no mundo e até mesmo entendimento das/os educandos de si.

Por lidar com vidas, histórias e sensibilidades, é que a escola deve exercer o papel fundamental de uma prática educacional para os direitos humanos contínua. As dificuldades de tratar de temas de gênero e sexualidade na educação básica são muitas. Reforço que este trabalho se insere em um contexto político de avanço de ideias conservadoras e que criminalizam, perseguem e pretendem punir estes debates em sala.

Essas contribuições porém são necessárias para que fique latente o papel social e político da escola, do qual não podemos abrir mão. Para que a naturalização das diversidades sexuais, o fim da violência de gênero e da opressão racial sejam caminhos possíveis. Paulo Freire nos ensinou: “Nós, professores, estamos vivos, e mudar o mundo é tão difícil quanto possível”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, Luanna Jales Duque de. *O riso é masculino: imagens do feminino na caricatura inglesa durante a Revolução Francesa*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179761>

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.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BACCI, Irina Karla. *Vozes lésbicas no Brasil: a busca e os sentidos da cidadania LGBT*. Tese, Universidade de Brasília, 2016.

BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira; DE MEDEIROS, Robson Antão. Direito, saúde e suicídio: Impactos das leis e decisões judiciais na saúde dos jovens LGBT. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 8, n. 3, 2018.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, p.309-318, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história/ ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC, 2000

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2017.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos*, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CAVALCANTI, Camila Dias. *Visíveis e invisíveis: práticas e identidades bissexual*. Recife, 2007.

CHARTIER, Roger. *As origens culturais da Revolução Francesa*. Editora Unesp, 2009.

\_\_\_\_\_. *A história cultural entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. 2002, vol.10, n.1, p.171-188.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Forense Universitária, 2011.

DE CASTRO GOMES, Ângela Maria. Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para um debate. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 34, p. 157-186, 2004.

DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

DINIZ, Debora; DE OLIVEIRA, Rosana Medeiros. Notícias de homofobia no Brasil. *Letras Livres*, 2014.

FALQUET, Jules. *Breve resenha de algumas teorias lésbicas*, 2004. Disponível em: <https://heresialesbica.noblogs.org/files/2014/04/breve-resenha-teorias-lesbicas-jules-falquet.pdf>

\_\_\_\_\_. Romper o tabu da heterossexualidade: contribuições da lesbianidade como movimento social e teoria política. *Cadernos de Crítica Feminista*, Recife, ano VI, n. 5, p. 831, dez. 2012.

FERNANDES, Marisa. Lésbicas e a Ditadura Militar. In: GREEN, James N. e QUINALHA, Renan (orgs.). São Carlos: Edufscar, 2015, p. 125-148.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1. A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 21.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

GANDELMAN, Luciana. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIET, Raquel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

*Gênero e Diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: CEPE SC; Brasília: SPM, 2009.

GREEN, James Naylor; QUINALHA, Renan Honório (Ed.). *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. EdUFSCar, 2014.

\_\_\_\_\_. “Mais amor e mais tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. *Cadernos Pagu*, n. 15, p. 271-295, 2000.

GREEN, James N.; FERNANDES, Marisa. MESA-REDONDA Somos - Grupo de Afirmação Homossexual: 24 anos depois. Reflexões sobre os primeiros momentos do movimento homossexual no Brasil. *Cadernos AEL*, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2º Ed. Centauro. São Paulo, 2004.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo. 1ª edição, 1981.

HUNT, Lynn. *A invenção dos Direitos Humanos*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Líber Livro, 2008. 136 p. (Série Pesquisa; 17).

JODELE, Denise. 2001. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

\_\_\_\_\_. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 3, n. 04, 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Revista Espaço do Currículo*, v. 2, n. 2, 2010.

LEWIS, Elizabeth Sara. *Não é uma fase: construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais*. Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, Kaíque Moreira Léo. Paula de Sequeira: Inquisição e Lesbianismo na Bahia Quinhentista. *Revista Cantareira*, n.24, 2016. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/cantareira/v3/?p=2551>.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, 2000.

\_\_\_\_\_. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 541, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, v. 2, p. 7-34, 1999.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). *Tendências e impasses – O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017.

\_\_\_\_\_. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

MOTT, Luiz. *O Lesbianismo no Brasil*. Porto Alegre, Editora Mercado Aberto, 1987.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. 2014. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina: Editora Mulheres.

\_\_\_\_\_. As Crônicas Coloniais no Ensino de História da América. *Revista História & Ensino*. n.17, Londrina: Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, 2011 A.

\_\_\_\_\_. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. *Anos 90*, v. 18, n. 34, 2011 B.

\_\_\_\_\_. Memórias, subjetivação e educação no tempo presente: como as representações de violência sexual são abordadas nos livros didáticos de História?. *Revista Tempo e Argumento*, v. 11, n. 28, p. 466-502, 2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *CONJECTURA: filosofia e educação*, v. 14, n. 2, 2009.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História [online]*. 2005, vol.24, n.1, pp.77-98. ISSN 1980-4369. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista estudos históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRECIADO, Beatriz. "Multitudes queer: notes for a politics of" abnormality"." *Revista Estudos Feministas* 19.1 (2011): 11-20.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, n° 2, p. 71-99, julho/dezembro 1995.

SILVA, Cristiani Bereta da. 2007. O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de História. *Caderno Espaço Feminino (UFU)*, v. 17, p. 219-246.

SILVA, Valéria Fernandes da. 2014. Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina:

Editora Mulheres.

SWAIN, Tania Navarro. Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. *Esboços: histórias em contextos globais*, v. 23, n. 35, p. 11-24, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. Inquisição, moralidades e sociedade colonial. In: *Trópico dos Pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Campus, 1989, p. 215-240.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

WASELFISZ, J.J. Mapa da violência 2015, Juventude viva: mortes matadas por armas de fogo. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2015.

WELLER, Wivian; DA PAZ, Cláudia Denís Alves. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*. 2011.

WITTING, Monique. O Pensamento Hétero. In: *Modern Language Association Convention*, New York, 1978.

RICH, Adriene. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas*, p-17-44, n. 05, 2015.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

1. O que a história estuda? Marque, dentre as opções abaixo, as que mais se encaixam na resposta.

- O passado do homem;
- Guerras, conflitos e suas consequências;
- Descobrimientos e o surgimento de novas nações;
- Os feitos de grandes homens;
- A vida cotidiana;
- As trajetórias de grandes mulheres;
- As relações sociais;
- Política;
- O passado;
- Documentos;

2. Cite 03 personagens históricos femininos que você conhece:

---

3. O que é lesbianidade para você?

---

---

---

4. O que é bissexualidade para você?

---

---

---

5. Você acredita que as pessoas sofrem algum tipo de violência por seu gênero e/ou orientação sexual?

---

---

---

6. Nas aulas de História já foram discutidos os temas da lesbianidade ou bissexualidade?  
( ) SIM ( ) NÃO

7. Você conhece algum personagem histórico lésbica ou bissexual? Quais?

---

8. Você acha que esses temas são importantes nas aulas de História?

( ) SIM ( ) NÃO

## **ANEXO 2 – PLANO DE OFICINA PEDAGÓGICA**

### **INTRODUÇÃO**

A presente oficina foi estruturada com os objetivos de abordar e discutir as temáticas da lesbianidade e da bissexualidade feminina em sala de aula com estudantes do ensino médio. A atividade foi pensada a partir dos resultados obtidos nos questionários aplicados sobre o tema e compreenderá a análise de fontes históricas que tenham como sujeitos mulheres lésbicas e bissexuais de diferentes períodos e contextos históricos.

A observação crítica das fontes iconográficas e textuais será feita em grupos e será seguida de uma roda de conversa mediada, onde todas/os apresentarão suas impressões sobre seus objetos de análise, propiciando uma discussão com a finalidade de problematizar e desnaturalizar violências, estereótipos e discursos discriminatórios de gênero.

### **OBJETIVO**

A temática LGBT se mostra ausente nos currículos e discussões em sala de aula, apesar de presente nas escolas e nas vivências das/os estudantes. A proposta pedagógica aqui colocada visa problematizar essas ausências, com foco na lesbianidade e da bissexualidade feminina, bem como trabalhar os conteúdos tradicionais da disciplina de história partindo de uma perspectiva contra-hegemônica, colaborando para a compreensão de diferentes períodos históricos e para a construção da naturalização das diversidades sexuais, combatendo as opressões no ambiente escolar e fora dele, e potencializando os discursos e vivências das estudantes vítimas de violência de gênero e LGBTfóbica. Esta atividade se insere em um contexto político de tentativa de proibição das temáticas de gênero e sexualidade no ensino, e se mostra fundamental na luta por uma educação libertadora engajada com a defesa dos direitos humanos para todas e todos.

### **FONTES**

**Fontes 1 e 2 - Idade Moderna na França**

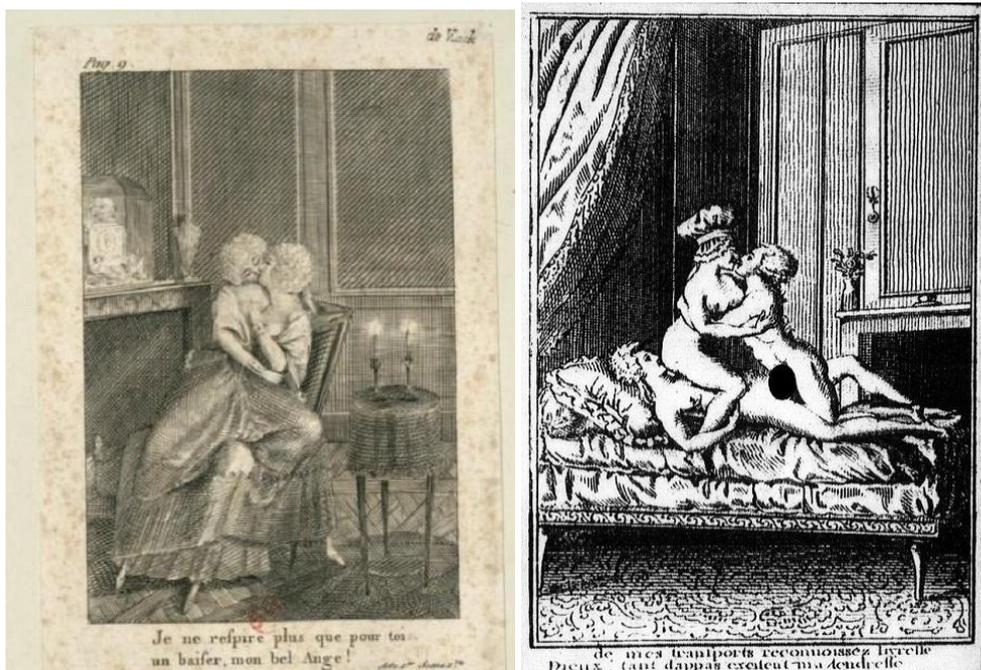


Figura 1: Panfleto pornográfico no qual Maria Antonieta protagoniza uma orgia no Palácio de Versalhes.  
 Figura 2: Panfleto pornográfico retratando a rainha da França, Maria Antonieta, em um romance lésbico com a sua amiga, a duquesa de Polignac.

### Fonte 3 - Brasil Colonial

Trecho sobre o processo inquisitorial de Paula de Sequeira

A primeira a se confessar perante o Visitador foi Paula de Sequeira, aos 20 de agosto de 1591. Nascida em Lisboa, tinha então 40 anos. Disse que há 2 anos vinha recebendo cartas de amor de uma viúva chamada Felipa de Souza, com a qual trocara alguns abraços e beijos, chegando a ter “ajuntamento carnal uma com outra, por diante, ajuntando seus vasos naturais (vaginas), tendo deleitação”. Acrescentou um detalhe, certamente mediante pergunta do Inquisidor: “Usava ela confessante, sempre do modo como se ela fora homem, pondo-se em cima. E que antes de ir para sua casa, lhe contou a dita Felipa de Souza que tinha pecado no dito modo com Paula Antunes, Maria de Peralto e com outras muitas mulheres e moças, altas e baixas, e também dentro de um mosteiro. E que em Salvador havia muita murmuração da muita conversação que a dita Felipa tinha com a dita Paula Antunes”.

Texto extraído de. MOTT, Luis. *O Lesbianismo no Brasil*. Porto Alegre, Editora Mercado Aberto, 1987.

### Fonte 4 e 5 - Ditadura Militar no Brasil

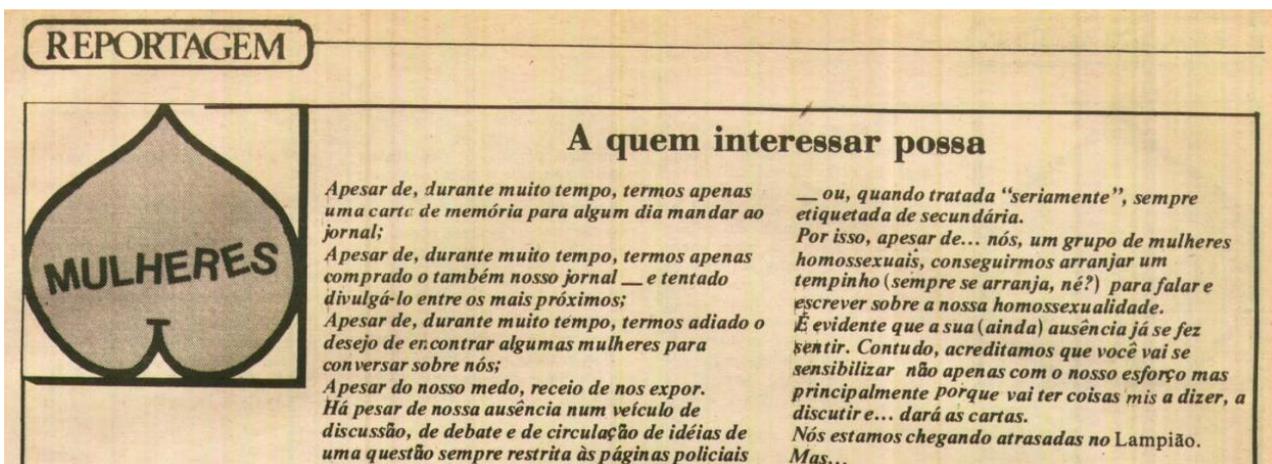


Figura 3: Trecho do Jornal Lampião da Esquina. Edição 12, página 7. Maio de 1979.



Figura 4: Primeira marcha do grupo "Somos - Grupo de Afirmação Homossexual", em São Paulo, 1979.

## Fonte 6 - Atualmente no Brasil



Figura 5: Ilustração de Ribs. 2018.

## CENÁRIOS PEDAGÓGICOS

### Fontes 1 e 2:

As imagens são panfletos circulados na França no século XVIII, que tiveram como alvo a rainha Maria Antonieta. As caricaturas tinham o objetivo de prejudicar a imagem política da rainha. Para isso, ela foi retratada em práticas sexuais com homens e mulheres. As fontes poderão propiciar o debate de questões como:

- 1) O tabu da sexualidade feminina na sociedade ao longo da história e atualmente;
- 2) As construções sociais negativas e permeadas de estereótipos das práticas sexuais entre mulheres, as ideias de pecado, culpa, honra feminina e proibição;

### Fonte

3:

O trecho da obra de Mott sobre homossexualidade feminina no Brasil aborda um importante tema de nossa história, a inquisição. As tradicionais abordagens sobre os temas quase nunca destacam os julgamentos de mulheres condenadas por suas relações homoeróticas com outras mulheres, ato considerado como sodomia. Resgatar estes fatos históricos é de grande relevância para a discussão da temática em nosso período colonial, refletindo sobre as mudanças e também as permanências, e abordando, entre outros temas:

- 1) A vigilância da vida privada através do discurso de preservação da moral no passado e no presente;
- 2) A sodomia e o falocentrismo nas discussões da igreja sobre as práticas sexuais entre mulheres;

- 3) A negação às mulheres do direito ao próprio corpo, aos seus desejos e prazeres;
- 4) A posterior patologização da homossexualidade e as lutas dos movimentos LGBT.

**Fontes 4 e 5:**

Durante a Ditadura Militar, a homossexualidade constituía, segundo a própria visão oficial do governo, uma ameaça subversiva ao regime autoritário, sendo um risco à “família”, à “moral” e aos “bons costumes”, legitimando a perseguição e suprimindo o direito de existir das pessoas LGBTs. Mas essa repressão coexistiu com a liberdade e a resistência. A partir das fontes é possível abordar os temas:

- 1) O processo sócio-histórico que levou ao golpe civil-militar;
- 2) As violências físicas e simbólicas contra as pessoas LGBTs durante o período e os impactos do Ato Institucional nº5;
- 3) A luta histórica por direitos a partir do momento de 1974 com abertura política apesar da persistente existência das perseguições.

**Fonte 6:**

A ilustração de autoria do cientista político Ribs retrata duas personagens vítimas de violências LGBTfóbicas recentes, Marielle Franco e Matheusa Passareli. As brutais execuções tiveram marcadores claros das violências sofridas pela população LGBT e negra no Brasil. Os fatos recentes e ainda sem respostas das autoridades judiciais são importantes de serem destacados e marcados em nossas memórias. A discussão em sala de aula se mostra fundamental através da possibilidade de trazer diversas questões:

- 1) A discriminação atual contra a população LGBT;
- 2) A preocupante naturalização de discursos de ódio na mídia, na política e nas redes sociais;
- 3) Os marcadores de raça, classe e território como determinantes nos casos de violência;

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**

**Metodologia:**

Em grupos, as/os estudantes analisarão cada uma das fontes, acompanhadas de uma breve descrição/legenda. Posteriormente, cada grupo apresentará a sua fonte para toda a turma, colocando as suas impressões discutidas dentro do grupo.

Após esta primeira etapa, a facilitadora da oficina exibirá novamente cada uma das fontes, desta vez levantando um debate direcionado a partir de algumas questões norteadoras, oportunizando a participação geral de forma dialogada e dinâmica.

### **Roteiro para direcionamento dos debates:**

#### **Fontes 1 e 2**

As imagens mostram panfletos que circularam na França no séc. XVIII e que tiveram o intuito de difamar a rainha Maria Antonieta.

Questões para debate:

- Por que vocês acreditam que usaram representações sexuais para injuriar a rainha?
- A rainha foi representada em atos sexuais com homens e com mulheres. Por que vocês acham que isso foi feito?
- Em períodos recentes tivemos a imagem com teor sexual da ex-presidenta Dilma em adesivos usados em bombas de gasolina, fazendo alusão ao estupro. A Dilma também foram comuns julgamentos, inclusive em grandes jornais e revistas, sobre a sua sexualidade. Por que vocês acham que isso aconteceu? O tratamento dado a mulheres e homens no intuito de difamar suas imagens é o mesmo? Por que?

#### **Fonte 3**

O fragmento de texto fala sobre os julgamentos de mulheres que se relacionaram sexualmente com outras mulheres na Inquisição no Brasil, reproduzindo um relato de uma mulher, Paula de Sequeira, que confessou o crime de sodomia.

Questões para debate:

- Você sabe o que foram os Tribunais de Santo Ofício? Que crimes eles julgavam? Quais eram os responsáveis pela inquisição?
- Por que as relações entre pessoas do mesmo sexo eram condenadas como crime?
- Havia diferenças entre os crimes praticados por homens e por mulheres, sendo as relações entre mulheres menos perseguidas por não haver a penetração através de um falo, requisito fundamental para uma “sodomia perfeita”. Por que vocês acham que havia esta separação nos julgamentos?
- A sexualidade feminina é um tabu inclusive atualmente. Vocês concordam com esta afirmação?

#### **Fonte 4 e 5**

As duas fontes são do período militar no Brasil. A primeira é um trecho do jornal “Lampião da Esquina”, imprensa alternativa LGBT e denuncia as ausências das mulheres, reivindicando espaço. A segunda é uma foto da primeira marcha do grupo SOMOS, responsável pelo jornal da fonte anterior. As mulheres que fizeram parte do grupo, posteriormente formaram o Grupo de Ação Lésbica Feminista (GALF), para construir um movimento que pautasse as suas questões.

Questões para debate:

- Vocês acreditam que houveram efeitos específicos da ditadura no cotidiano de mulheres que amavam outras mulheres?
- A situação de gays, lésbicas, travestis e transexuais piorou ou melhorou durante os anos 60, 70 e 80?
- E atualmente, vocês sabem algo sobre a situação das pessoas LGBTs no nosso país? Vocês acreditam que elas ainda sofrem violência por suas orientações sexuais e/ou identidades de gênero?
- E o movimento social LGBT, como foi afetado pela conjuntura da ditadura? Como ele se articula atualmente? Quais são as pautas? Há manutenções, avanços, retrocessos?

#### **Fonte 6**

A ilustração retrata suas vítimas recentes de violências LGBTfóbicas brutais e fatais, Marielle Franco e Matheusa Passareli.

Questões para debate:

- Vocês viram em algum lugar algo sobre estas mortes? Quais foram suas fontes? O que elas falavam?
- Vocês sabem o que é LGBTfobia?
- As violências sofridas por pessoas LGBT no Brasil possuem índices alarmantes. No Brasil, de 2016 para 2017, houve um aumento de 30% dos assassinatos de pessoas LGBT, passando de 343 para 445. O que vocês acham destes números?<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Dados de pesquisa realizada em 2017 pelo Grupo Gay da Bahia (GGB).

- 73% dos jovens LGBT dizem já terem sido agredidos na escola. Vocês já presenciaram alguma agressão deste tipo? O que pode ser feito?<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Pesquisa Nacional sobre Estudantes e o Ambiente Escolar realizada pela ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).