

HOMOFOBIA E (RE)PRODUÇÃO DA(S) DIFERENÇA(S): AÇÕES CONJUGADAS NO PLURAL NO CONTEXTO ESCOLAR

ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JÚNIOR*
ELIANE ROSE MAIO**

RESUMO

A assunção de matrizes identitárias heteronormativas tende a imputar sanções aqueles sujeitos que agem em descumprimento aos processos colonizadores e essa violência adquire contornos dramáticos no ambiente escolar pela ausência de estratégias e na extensa cadeia de negatização e invisibilidades impostas a alunos/as homossexuais. Ancorados nos Estudos Culturais pretendemos evidenciar a constituição da(s) identidade(s) e (re)produção da(s) diferença(s) manifestas neste espaço através do uso de referências sobre a temática em questão. Observamos que é empírica a necessidade de se pensar cotidianamente em estratégias e políticas de combate e enfrentamento às diversas formas de assédio e opressão a que são submetidas pessoas não heteronormatizadas e nesse embate a escola tem papel de destaque no reconhecimento e valoração de direitos e deveres.

Palavras Chave: Identidade; Diferença; Heteronormatividade; Escola.

ABSTRACT

The heteronormative assumption of identities matrices tends to impute sanctions to those individuals who act against to settler's processes and this violence develops dramatic outlines at school environment on behalf of the lack of strategies and the extensive negative and invisibilities chain

* Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Presidente Prudente". Email: jr_oliveira1979@hotmail.com

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1984), Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis (2002), Doutorado em Educação Escolar - UNESP/Araraquara (2008), Pós-Doutorado em Educação Escolar na UNESP/Araraquara, com a temática da Trajetória da Educação Sexual no Brasil. É professora da Universidade Estadual de Maringá, no Departamento de Teoria e Prática da Educação Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: psicopedagogia, aprendizagem, sexualidade, gênero, diversidade sexual e educação em sexualidade. Professora do Mestrado e Doutorado em Educação - PPE, UEM. É líder do grupo de pesquisa CNPq, intitulado Núcleo de Pesquisa e Estudo em Diversidade Sexual - NUDISEX. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

imposed on homosexuals students. Our aim is to create evidences anchored in cultural studies about the manifest of identities constitutions and differences reproduction in this space through the use of references on these specific thematic. Is empirically observed that is necessary to think about daily strategies and policies to combat and cope with the diverse forms of harassment and oppression to which not heteronormativited persons are subjected and also in this clash the school has an important role in the recognition and valuation of rights and duties.

Keywords: Identity, Difference, Heteronormativity; School.

A MANUTENÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) NAS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO

Stuart Hall denomina o atual período que vivenciamos de “modernidade” ou “modernidade tardia”, período demarcado a partir da segunda metade do século XX, ao ponderar que “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (2006, p. 07), ou seja, “as identidades estão sujeitas a historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (2007, p. 108) constituídas e construídas ao longo de discursos que podem ser opostos ou unívocos.

Neste cenário, um tipo de mudança radical e estrutural está transformando as sociedades na contemporaneidade, “isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, de gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Tais aspectos têm caracterizados uma atual “crise de identidade(s)” e que representa um processo de transformação abrangente (HALL, 2006, p. 09).

Ao analisar este processo, a princípio, nos parece ser simples definir o conceito de identidade, ela é autocontida e autossuficiente, simplesmente, aquilo que somos. Por exemplo: “sou homem”, “sou branco”, “sou heterossexual”. Nessa esteira a “diferença” passa a ser concebida como algo que remete a si própria. “Apenas neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é”: “ele é negro”, “ela é mulher”, “ele é *gay*” (SILVA, 2007, p. 74).

Exposto desta forma fica evidente que identidade(s) e diferença(s) se encontram em uma estreita relação de interdependência vista a condição afirmativa que expressamos a identidade. Porém, tal positividade tende a esconder o lado perverso dessa relação uma vez que os discursos de afirmação em verdade é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade(s) e diferença(s), ou seja, por trás dessa afirmação deve-se ler: “não sou

mulher”, “não sou gay”, “não sou bissexual”, “não sou transexual”, etc. (SILVA, 2007, HALL, 2007, 2006, BUTLER, 2010).

Nesse aspecto não se trataria de um equívoco explicitar dois momentos ou atos mentais envolvidos no preconceito espontâneo e dispô-los de acordo com a ordem, a saber: a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da(s) diferença(s).

Portanto, o discurso que afirma as diferenças é o discurso inaugural, a enunciação fundante, a evidência primeira, a verdade imediata e incontestável. Os mecanismos que se seguem a esta “constatação do bom senso” acerca do “fato concreto” das diferenças (focalizar, sublinhar, fixar, absolutizar, naturalizar, biologizar, perenizar...) é que vai transformá-la numa tomada de posição [...] [preconceituosa] propriamente dita, excludente e destrutiva da(s) diferença(s) selecionada(s) como alvo, numa convicção de segundo grau legitimadora de práticas de violência no mínimo verbal (PIERUCCI, 1990, p. 14).

Assim, tal como a diferença, a identidade é uma relação social. Isso significa que sua definição está sujeita a vetores de força definida por relações de poder. “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado em um campo sem hierarquias, elas são disputadas” (SILVA, 2007, p. 81) e “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos”” (HALL, 2006, p. 17) efetivadas através de uma série de “procedimentos discursivos tendentes a aumentar a distância entre os signos, a exacerbar a diferença, a fazer funcionar a diferença, radicalizando-a no ato mesmo de enraizá-la no dado biológico [...] ou no dado cultural dito “irredutível”” (PIERUCCI, 1990, p. 14).

Assim “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”, tanto pelo meio simbólico, quanto pelas formas de exclusão social. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* [grifo do original] da diferença” (WOODWARD, 2007, p.39-40).

Foucault (2004) alega que esse poder normalizador apresenta como base um caráter disciplinar que não visa nem a expiação e nem mesmo a repressão, mas,

põe em funcionamento cinco operações bem distintas: Relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir; Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou

como o ótimo de que se deve chegar perto; Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos; Fazer funcionar, através dessa medida "valorizadora", a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a "classe vergonhosa"). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza homogenia, exclui. (FOUCAULT, 2004, p. 152-153).

Não importa quão diferentes os membros de uma coletividade possam ser em termos de classe, gênero, raça, opção sexual¹ A primazia de uma identidade sobre a outra emerge nas diversas instâncias sociais, tais como: igreja, política, mídia, sociedade, escola, etc. através de "ações punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa" sobre aqueles/as que transgridem a colonização reguladora fundantes de uma cultura nacionalizada (LOURO, 2009, p. 88).

Essas asseverações são respaldadas na teoria dos Estudos Culturais proposta por Stuart Hall (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2007), que estabelecem a (re)produção das identidades e as diferenças por elas herdadas. Para este estudo nos atemos a negatificação implicada a pessoas não heteronormatizadas quando inseridas no âmbito escolar. Como recorte de uma pesquisa mais ampla apresentamos neste estudo fragmentos dissertativos produzidos para o material de obtenção do título de Mestre em Educação. Com isso temos a proposta de estabelecer a cultura das diferenças que recaem sobre alunos/as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Questionadores, Intersexos, Indecisos, Assexuados e Aliados - LGBTQIA ao analisar as estratégias que estabelecem essas diferenças, verificar as suas

¹ Por comungar com autores/as como Alípio de Sousa Filho (2013a, 2013b, 2009a, 2009b), Arianna Sala (2007a, 2012) e Rogério Diniz Junqueira (2007, 2009a, 2012) buscamos fazer uso do termo opção sexual em detrimento de orientação sexual, pois assim como os/a autores/a acreditamos e defendemos a ideia de que a manifestação da sexualidade é um processo em construção e vivida individualmente, portanto ela é cambiante e pode ocorrer por orientação ou por uma pluralidade de opções, escolhas, eleições e preferências que coincidem com determinados períodos da vivência do erotismo, da sensualidade e do desejo e não simplesmente pela imposição de uma cultura nacional. Ao nos conscientizarmos que essa pluralidade nos caracteriza como sociedade e como indivíduos somos impelidos/as a procurar novas formas de configurar um fator de enriquecimento e de desestabilização de sistemas de representações que hierarquizam termos e identidade(s) como verdadeiros, naturais e inevitáveis, estigmatizam identidades contrárias e subvertem outros conceitos.

reiteraões e evidenciar as condutas de interdição e/ou invisibilidade das inúmeras manifestações da sexualidade durante o processo de escolarização.

ESCOLA: AGENTE CONSTITUTIVO DA(S) IDENTIDADE(S) E MANTENEDORA DA(S) DIFERENÇA(S)

Diante do processo colonizador de ordenamento da(s) identidade(s) e das representatividades impostas pelas condutas normalizadoras, o heterossexismo tem papel fundante na forma como o indivíduo passará a ser percebido pelo outro. O termo heterossexismo, embora, seja pouco debatido, na prática é difundido cotidianamente em nossa sociedade e (re)produzidos pela escola. Ele se desenvolve nas práticas de reiteração compulsória a serviço da consolidação do imperativo heterossexual em detrimento das outras formas de opção sexual e materialização de normas regulatórias que são em partes, aquelas da hegemonia sexual, onde uma das formas de manifestação da sexualidade recebe um valor positivo e privilegiado, enquanto a outra obtém o cunho contraproducente (SILVA, 2007, HALL, 2007; LOURO, 2009, ROCHA FILHO, 2010; BUTLER, 2010).

Destarte a escola acaba por se configurar num lugar de opressão no qual alunos/as LGBTQIA vivem de maneiras distintas, situações delicadas de vulnerabilidade, negação, autculpabilização e internalização das múltiplas *fobias*. Em sua grande parte esse assujeitamento se faz com a participação ou omissão da família, da comunidade escolar, sociedade civil e pela ausência de políticas públicas de promoção da cultura do respeito na agenda governamental do governo brasileiro (FERRARI, 2000, 2011, JUNQUEIRA 2009a, LIONÇO; DINIZ, 2009).

Assim, a LGBTQIAfobia² passa a ser um fenômeno social que atinge milhões de crianças, jovens e adultos escolares e

representam problemas reais que produzem e alimentam preconceitos, discriminações, violências e violações de direitos

² Adotamos a expressão LGBTQIAfobia com a intenção de sublinhar que a intansigência social em relação à homossexualidade masculina (ideia implícita à noção de homofobia) não é da mesma ordem do desrespeito que atinge lésbicas (oprimidas por uma lesbofobia que, além de homofóbica, é machista e sexista), nem do repúdio que sistematicamente atinge travestis e transexuais, cujas existências ferem de morte os binarismos macho-fêmea, homem-mulher, o que as torna vítimas preferenciais do terrorismo de gênero. Acredita-se que ao adotar um termo único, como a LGBTQIAfobia evita-se o uso repetitivo das expressões Lesbofobia, Transfobia, Travestifobia, Tansgênerofobia, Gayfobia, Bifobia, Bigênerofobia, Queerfobia, Intersexfobia, Aliadofobia e Assexofobia, o que cansaria o/a leitor/a (SCHULMAN, 2013).

humanos. Geram, nas pessoas que são alvos desses mecanismos, mal-estar, insegurança, angústia, isolamento e sofrimento. Esses sentimentos podem interferir em suas relações sociais; prejudicar seu rendimento escolar, levando-as até a sair da escola; impedir seu acesso a oportunidades de emprego ou promoção no ambiente de trabalho; aumentar sua vulnerabilidade às DST/HIV/AIDS e ao uso de drogas e influenciar em sua qualidade de vida e de saúde (BRASIL, 2009, p. 22).

Teoricamente a escola enquanto um ambiente de proteção, valoração e promoção do conhecimento e da cidadania, passa a adquirir um *status* de privacidade, onde as ações da LGBTQIAfobia se traduzem em situações limites, como agressões físicas, ou desvelam-se em formas mais sutis, como as de violência simbólica sinalizadas em piadas, brincadeiras jocosas ou mesmo comentários e insinuações de desejo de afastamento de pessoas (re)conhecidas como homossexuais. Há de se enfatizar que essa prática discriminatória não afeta somente pessoas assumidamente LGBTQIA, comumente desde que um indivíduo não corresponda às normas da heteronormatividade, passa a ser tratado, sobretudo como potencial homossexual e a ele/a são imputadas as devidas sanções e/ou concessões (DOVIDIO; GLICK; RUDMAN, 2005, DINIS, 2011, BORGES *et al.* 2011, REPROLATINA, 2011).

A LGBTQIAfobia impacta diretamente na esfera dos sentimentos, da dignidade, do sucesso ou do fracasso escolar. As agressões físicas e verbais, a destituição de esperanças de sobrevivência digna e segura quando são comumente inferiorizados/as ou reprimidos/as ao assumirem uma identidade sexual fora dos padrões considerados convencionais; além das exclusões constantes as quais alunos/as L, G, B, T, Q, I e A são submetidos/as corriqueiramente no cotidiano escolar criam situações tristes de constrangimentos, sofrimento psíquico intenso, além de impulsionar a saída dessas pessoas das escolas dificultando seu acesso ao mercado de trabalho, obrigando-os/as a sujeição de subempregos e/ou atividades estigmatizantes (ABRAMOVAY, 2009, DUARTE, 2012).

Para Allport (1954, *apud* Dovidio, Glick, Rudman, 2005) citado como o fundador da teoria cognitiva do preconceito em sua obra *The nature of prejudice*, caracteriza a discriminação e o preconceito manifestos pela LGBTQIAfobia como sendo subprodutos inevitáveis de como as pessoas pensam através de um ódio fundamentalmente irracional nascido na ignorância e nas manobras ego defensivas das pessoas com estruturas de personalidade fraca.

E embora seu primeiro elemento seja associado ao ódio, medo, nojo, raiva, desconforto, aversão, as “tentativas de horrorizar, gerar pânico, amedrontar *gays*, lésbicas, travestis, transexuais, por suas condições e posições, e em circunstâncias diversas” (SOUSA FILHO, 2013a, p. 15), não pode ser reduzida unicamente a isso, “ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal” (BORRILLO, 2009, p. 15) e a valorar as diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas. A manutenção dessas estratégias importa na “constituição de pares de representação de valores opostos, na instauração das diferenças quantitativas entre as forças em questão e no estabelecimento de um jogo de sinais-obstáculos que submetem o movimento das forças a uma relação de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 87).

Embora inexistam dados suficientes sobre a evasão escolar causada pela violência a que estão esses/as aluno/as são vítimas no âmbito escolar, à situação de desvalorização e abjeção a que são submetidos/as é bem mais disseminada do que se imagina. Prova disso são os resultados obtidos através de pesquisas realizadas pela Reprolatina (2011), Unesco (2004), Fundação (2009) e Abramovay (2009) em que muitas das situações homofóbicas relatadas pelos sujeitos entrevistados têm sua origem ou aconteceram de fato na escola, a ponto de deixar alguns/mas alunos/as impossibilitados/as psicologicamente de frequentá-la, por causa da violência a qual estão expostos/as.

REITERAÇÕES DA LGBTQUIAFOBIA NO CENÁRIO ESCOLAR

A escola é imputada a tarefa de “redimensionamento, na construção e na reconfiguração dos valores e julgamentos morais atribuídos pelo senso comum às minorias, às diferenças e à diversidade de modos de estar no mundo” (FONTES, 2009, p. 99) e o reconhecimento da presença neste espaço de alunos/as LGBTQUIA é o primeiro passo na conquista da valoração desses sujeitos. Entretanto, na prática a tarefa não é tão simples como parece e os membros da comunidade escolar com suas mais distintas bagagens e modos de ver e vivenciar o mundo poderão não estar atrelados/as a uma cultura do respeito ao livre exercício das múltiplas sexualidades (ABRAMOVAY, 2009).

Evidentemente, os/as próprios/as profissionais da educação “nem sempre se mostram dispostos a fazer um diálogo mais aprofundado ou a adotar medidas que favoreçam o avanço dos

direitos sexuais” (JUNQUEIRA, 2009b, p. 173) e, “portanto não conseguem educar os/as estudantes para lidar com as diferenças” (ABRAMOVAY, 2009, p. 196).

A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na produção social do desempenho escolar (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Nesse ambiente de hostilidade são imputadas as penalizações, coerções e (re)adequações daqueles/as “infratores/as” denominado por Bento (2011) como um processo de heteroterrorismo em sua grande parte pautado no somatório de valores morais, religiosos, biologizante, psicologizantes, históricos e culturais.

Congregada as características das configurações familiares e a possibilidade de alguma alteração genética, hormonal ou desvio de personalidade, muitos/as docentes se julgam capazes de detectar a homossexualidade em alunos/as desde a mais tenra idade ao sintomatizá-la pela presença de comportamentos considerados típicos do gênero oposto (meninos mais afeminados e meninas mais masculinizadas) e esse recurso a mitos fundadores faz com que a identidade heterossexual – heteronormatividade – habite o imaginário coletivo da “naturalidade” e as características fenotípicas, genotípicas e hormonais herdadas com o nascimento impele esses agentes a perceberem apenas a coexistência estrita de alunos machos e alunas fêmeas. Tais atributos arrebatam o reconhecimento da sexualidade como uma consequência (bio)lógica, partilhado por todos/as e sem qualquer relação com a sua história, cultura e sociedade as quais os sujeitos estão inseridos (FURLANI, 2007, SILVA, 2007, JESUS *et al.*, 2008).

Como nem todas as políticas educacionais são providas de precauções as coisas se complicam ainda mais com avançar dos estudos, quando alunos/as se percebem com “interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses/as restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (LOURO, 2010, p. 27).

A vivência em um lugar heteronormatizado, como a escola

pode obrigar o sujeito ao jogo dissimulado da duplicidade. As pessoas encontram-se no “entre-lugar”: aquele que trás para as suas práticas, a sensibilidade e os saberes das identidades que acumulam, mas, por conhecer os códigos predominantes da escola, optam por manter-se,

ao olhar do outro, nas identidades legitimadas e reconhecidas para esse espaço. Esse quadro explica a astúcia e o cuidado para apreciar, ouvir, sentir e tocar as inúmeras situações em que as homossexualidades são visibilizadas, ou então, conhecendo seus limites, silenciadas momentaneamente (CAETANO, 2008, p. 161).

Tais aspectos conduzem alunos/as LGBTQIA a vivenciarem seus desejos na clandestinidade ou mesmo a subvertê-lo, impedindo-os/as de realizarem suas aspirações sentimentais de forma plena ao serem caracterizados/as como desviantes e apontados/as como ilegítimos/as (FERRARI, 2000, CAETANO, 2008).

Há de se considerar que tanto alunos quanto alunas, muitas vezes, sem quaisquer inclinações para o homoerotismo ou mesmo, assumidamente homossexuais acabam sofrendo o isolamento na escola em atividades curriculares e no recreio, porque, sendo meninos tinham mais afinidades com as meninas do que com os meninos ou vice-versa. Esse niilismo imposto a esses indivíduos é referendado pelo corpo docente e administrativo das escolas e é muito comum encontrar nas falas dos professores que esses/as alunos/as

“tem que se dar ao respeito”, tentando com isso justificar suas atitudes de discriminação e as brincadeiras com eles a partir dos próprios homoeróticos. Quer dizer: como eles não se dão ao respeito pode ser objeto de brincadeiras, que demonstram todo tipo de discriminação, preconceito e exclusão (FERRARI, 2000, p. 11-12).

Esta manutenção e regulação dos corpos através da disciplina disseminado por Foucault (2004) é evidenciado na preleção de professoras ao entenderem que determinados comportamentos e vestimentas são uma afronta à vida cotidiana da escola. O modo como alunos e alunas devem se comportar é correspondente a um laborioso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa educacional em relação à maneira de como andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc., conforme o gênero. Também há a inculcação de modos específicos de como proceder na vida exterior ao paço escolar referente ao modo de “trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades” (PARANÁ, 2009, p. 40).

A manutenção e regulação dessa normalização é constantemente vigiada e punida quando transgressora e

não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a instituição inteira. E todos o fazem à medida que, de

maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos quando a professora chama atenção ao modo de se vestir, se portar e agir de alunos/as [LGBTQIA], [...] e costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero (JUNQUEIRA, 2012, p. 73).

Aqueles/as educadores/as que manifestam ínfimas aproximações com cultura do respeito são condicionados/as a tolerância desde que alunos e alunas apresentem características pessoais de boa conduta, discrição, disciplina, dedicação, respeitabilidade, responsabilidade, etc., ou seja,

eles podem ser gays ou lésbicas, desde que não pareçam, ou seja, uma vez que não incomodem os olhos dos outros. Uma inclusão onde a condição é que eles abram mão de suas identidades e se enquadrem em determinados padrões de comportamento; padrões estes que não têm nada a ver com o papel de um aluno – se comportar, fazer o dever, estudar, etc. – mas com papéis de gênero. Padrões de gênero que não constam em nenhuma lei ou norma escolar. Padrões de gênero que são acriticamente reproduzidos pelas escolas e estão baseados tão somente nas concepções pessoais dos educadores. Obrigar um aluno ou aluna a modificar o seu jeito íntimo de ser, de falar, de se fazer bonito para poder estudar, é condicionar um direito que é incondicional. É abuso de poder. É desrespeito. E é sinal de que o educador ainda não entendeu que a identidade sexual daquele aluno não é uma firula ou uma brincadeira, mas parte constitutiva da sua própria personalidade (BORTOLINI, 2008, s/p.).

Outra manifestação de aviltamento a qual alunos/as LGBTQIA são submetidos/as no reduto escolar se dá ao caráter de enfermidade imputada à homossexualidade, que pode ser apontado como outro fator demarcador da heteronormatividade. Mesmo ela tendo sido retirada do rol de transtornos psicológicos e da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde (CID 10) é possível encontrar na locução de alguns/mas educadores/as resquícios de veiculação a um estado de doença e que associado ao desconhecimento torna quase impossível o exercício do direito a livre escolha e condução da sexualidade de alunos/as LGBTQIA (BORTOLINI, 2008).

Coadunada com esses aspectos discriminatórios, a longa tradição teológica “exercida especialmente pela nossa cultura judaico-cristã, impôs a heterossexualidade como o modelo ideal e saudável de sexualidade” é ela quem organizou, ideologicamente,

uma forma radical de perseguição contra alunos/as homossexuais difundindo que pessoas LGBTQIA são contrárias a natureza humana e as leis de Deus (BORGES; PASSAMANI; OHLWEILER, 2011, p. 25).

Após um período de livre manifestação da sexualidade na Antiguidade grega e romana, o cristianismo interveio e teria “colocado uma grande interdição a sexualidade, que teria dito não ao prazer e por aí mesmo ao sexo. Essa proibição teria levado a um silêncio sobre a sexualidade – baseado essencialmente em proibições morais” (FOUCAULT, 2004b, p. 63). Tais reminiscências continuam na atualidade a amparar interpretações bíblicas que consideram pessoas homossexuais “como indivíduos extremamente perigosos, na medida em que eles se opõem ao que há de mais preciso na ordem da criação: a lei natural, expressão da vontade divina” (BORILLO, 2010, p. 54).

Educadores/as replicadores/as desse doutrinamento tendem com frequência a amparar suas preleções nas Sagradas Escrituras e em crenças religiosas, que apresentam a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo

como depravações graves. A tradição sempre declarou que “os atos de homossexualidade são intrinsecamente desordenados”. São contrários à lei natural. Fecham o ato sexual ao dom da vida. Não procedem de uma complementaridade afetiva e sexual verdadeira. Em caso algum podem ser aprovados (CATECISMO, 2013, s/p.).

Esse esquema histórico é comumente utilizado para silenciar a sexualidade de pessoas LGBTQIA na escola respaldado basicamente nos “mecanismos da repressão, da interdição, daquilo que rejeita, exclui, recusa, e depois fazendo recair a responsabilidade dessa grande recusa ocidental a sexualidade” acaba por afetar a forma como esses indivíduos serão percebidos e investidos no interior da escola (FOUCAULT, 2004b, p. 63).

Outra pluralidade da LGBTQIA reconhecida por educadores/as como algo potencialmente inofensivo são os insultos e zombarias, “muitos deles relacionados às homossexualidades e do entendimento comum de algo que ninguém quer ser, algo negativo, sendo muito comum ouvir dos “agressores” que tal fato era apenas uma “brincadeira”” (FERRARI, 2011, p. 77).

Consentida pela escola essa forma de abuso

inclui ações e palavras para desqualificar, ridicularizar, fazer zombarias, injúrias, insultos, usar mal ou inconveniente de qualquer situação de superioridade de que se desfruta e exceder-se em limites

que ultrapassam o respeito ao outro. Neste sentido, inclui agressões que, mesmo não ferindo o corpo, ferem a sensibilidade, as emoções [...] e desrespeitam a identidade e a singularidade da pessoa atingida, podendo causar transtornos ou desconfortos emocionais, que podem traduzir-se em subalternidade (CAETANO, 2008, p. 165).

Este tipo de “comentário não tem outro papel, sejam quais forem às técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 2007, p. 25) e embora, meninos e meninas aprendam, na escola, desde muito cedo “piadas e gozações, apelidos e gestos para se dirigirem aqueles/as que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura que vivem” (LOURO, 2010, p. 28) é importante enfatizar que os resultados dessas humilhações são tão letais quanto à própria violência física, já que suas ações têm como princípio afetar a valorização pessoal, a autoconfiança e a confiança no outro, a começar pela imparcialidade do/a educador/a diante dessa situação (CAETANO, 2008).

“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2007, p. 26) e o efeito dessa opressão reflete o transtorno por ela causada de duas maneiras: a primeira delas é vitimização direta, ou seja, a dor da agressão, de ter sido ofendido por um colega de escola. Já a segunda debilidade é “aquela realizada pela exposição que a situação de violência implica. A vergonha do constrangimento sofrido na frente de outros alunos, professores, ou mesmo na frente dos pais tem um alto potencial destrutivo” (GÓIS, SOLIVA, 2011, p. 42).

Não desconsiderando a exacerbação da violência sofrida pelo gênero feminino, a miscelânea destes sentimentos parece ser mais fortemente incutida na produção da identidade masculina, de como ser homem e agir como macho, assim as “brincadeiras” entre meninos são marcadas pela violência enquanto entre meninas e mulheres envolvidas se destacam o campo da afetividade (LOURO, 2010, FERRARI, 2011). “Isso, de um lado, faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual” (JUNQUEIRA, 2012, p. 77), já que sobre os homens recai uma vigilância muito mais intensa.

Em sua grande maioria os rapazes demonstram aversão às “cantadas” vindas de homossexuais, sentindo-se ameaçados em sua masculinidade e, muitas vezes, reagindo com violência. Este temor de qualquer proximidade física ou emocional entre meninos está em sua

grande parte “relacionado ao medo da atração ao corpo do outro já que isso rompe com os códigos presentes no ritual performático da masculinidade” (SILVA, 2008, p. 15). Esta retórica é evidente em pesquisa realizada por Abramovay (2004, p. 280) onde muitos homens dizem que não têm preconceito, “desde que o homossexual permaneça longe, não se aproxime e, principalmente, que não insinue que eles possam ser um igual ou um parceiro da relação”.

No processo de formação identitária, a construção do universo heterossexual depende da aquisição desses arcabouços e fortalecer a LGBTQIAfobia, “é portanto, um mecanismo essencial do caráter masculino, porque ela permite recalcar o medo enrustido do desejo homossexual” (BORRILLO, 2010, p. 89) e as falas emanadas “a partir dos meninos parecem manter esse sentido de “brincadeira”, demonstrando certa naturalidade com o fato, já que se trata de uma negociação entre “homens”” (FERRARI, 2011, p. 77).

Essa pedagogia do insulto que atinge de diversas formas e variadas intensidades, homossexuais masculinos ou femininos assume fóruns de agravamento em relação a alunos/as travestis, transexuais e transgêneros. Na escola o processo de atribuições ou interpelações que alimentam o campo do discurso e do poder é sustentando naquilo que pode ser considerado como normal e desviante, e colocam em xeque a própria humanidade e direitos daqueles/as que ultrapassam as barreiras do binarismo de gênero homem/mulher (BUTLER, 2010).

Essas/es alunas/as, aqui, caracterizadas como pessoas “T” dentro da sigla LGBTQIA, não passam incógnitas pelo incômodo natural que apresentam ao conformismo generificado. Ao arquitetarem seus corpos, suas maneiras de apresentar-se, expressar-se e agir na escola, “tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física” (JUNQUEIRA, 2012, p. 78).

Em estudo realizado por Bohm (2009, p. 59) ao entrevistar travestis sobre sua trajetória acadêmica, muitas delas afirmaram não ter dado prosseguimento aos estudos mediante a problemática com que se deparavam em seu cotidiano. Elas apontaram como impedimentos, desde o simples ato para entrada na escola na efetivação de matrícula, instituída a partir de ações intransigentes não observadas em relação às demais matrículas; como ao livre acesso a seus espaços previamente organizados - não para elas - e a intransigência de sua permanência neste local, que seguiam desde a “imposição de regras de vestimenta ou de impedimentos

para o uso do nome social até a submissão a um torturante cotidiano de piadas, agressões verbais e até mesmo físicas; denunciam o isolamento e a segregação impostos pelos colegas e também, muitas vezes, pelos professores”.

Tal contexto produz uma crescente tensão nas relações escolares, consistindo desafio muitas vezes sequer identificado como parte do trabalho escolar, no sentido de inclusão e permanência nas instituições de tais sujeitos, portanto, o sistema escolar não consegue alcançar a unidade almejada, pois há corpos que escapam ao processo de (re)produção dos gêneros inteligíveis e imutáveis e da dicotomia hierarquizada, essa transgressão põem em risco toda uma estruturação, por desobedecerem aos códigos de gênero e ao mesmo tempo revelarem as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de subterfúgio carcerário dos corpos sexuados é marcado por anseios, dores, conflitos e medos (BOHM, 2009, BENTO, 2011).

O INTERDITO COMO GARANTIA DA NORMA

A ausência de qualquer intervenção pela escola sobre os fatos aqui apontados e a respeito da existência de alunos/as LGBTQIA evidencia um silenciamento, que, parece querer eliminá-los, ou evitar que aqueles/as vistos como “normais” os/as conheçam e possam até mesmo desejar-los/as.

Supõe-se que essa interdição tome três formas: afirmar que não é permitido, impedir que se diga e negar que exista. Formas aparentemente difíceis de conciliar. Mas é aí que é imaginada uma espécie de lógica em cadeia, que seria característica dos mecanismos de censura: liga o inexistente, o ilícito e o inenunciável de tal maneira que cada um seja, ao mesmo tempo, princípio e efeito do outro: do que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que enuncia sua inexistência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito por excelência (FOUCAULT, 1999, p. 82).

Esse interdito parece coexistir, na escola, como uma forma de assegurar a plena existência da “norma”, já que a ignorância ou inocência, como preferir, mantém nítidos os comportamentos considerados valoráveis. A negação da presença dos/as “homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” [...] fazendo com que, deste modo, jovens *gays* e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 1997, p. 68).

Berenice Bento (2011, p. 553) aponta que esses padrões normalizadores geram hierarquia e exclusão daqueles/as considerados/as diferentes e que esses “regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero [e manifestações da sexualidade] são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações”.

A LGBTQIAfobia reforçada na/pela escola influenciadas diretamente pela segregação ou indiretamente na omissão do debate sobre a diversidade sexual e as variadas formas de assédio impostas a alunos/as não heteronormatizados/as pode ser caracterizada pela presença camuflada de atos genocidas. “São genocidas, porque retira da vida o sentido de experimentação e de criação coletiva. Retiram do ato de viver o caráter pleno de luta política e o da afirmação de modos singulares de existir” (BAPTISTA, 1999, p. 49).

Esse legado consentido pela escola reflete em dados estatísticos, como os publicados no ano de 2010 pelo Grupo Gay da Bahia – GGB – através do Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais em que foram documentados 260 assassinatos de *gays*, travestis e lésbicas no Brasil no referido ano, 62 a mais que em 2009 (198 mortes), correspondendo a um aumento elevado de 113% quando comparado a anos anteriores (122 em 2007). Dentre os/as mortos/as, 140 *gays*, o que correspondem a 54% do total de assassinados/as, 110 travestis ou 42% e 10 lésbicas representando 4% (GRUPO, 2011).

Embora representantes da comunidade escolar em si não empunhem armas, nem facas que provocam diariamente o assassinato dessas pessoas, eles/as são aqueles/as que Dinis (2011, p. 46-47) caracteriza como os/as amoladores/as das facas e

que colaboram indiretamente para tal genocídio, já que entender a homossexualidade como pecado, profanação do corpo e da sexualidade, como anormalidade e desvio de comportamento – discursos importados da religião, da mídia e das ciências psicológicas – são também as principais justificativas utilizadas por assassinos em série ou grupos de extermínio de travestis, transexuais, bissexuais, *gays* e lésbicas no Brasil.

Diante deste cenário o processo de escolarização acaba por se tornar um método de penitência e aborto de conquistas sociais para a comunidade LGBTQIA (SILVA, 2008). Porém, não podemos apontar com exclusividade a neutralidade de educadores/as como sendo o

primórdio da invisibilidade e interdição dessa minoria na escola, já que possuímos como colaboradora direta a ausência das práticas de teorização das homossexualidades impostas “tanto pelo formalismo escolar, no sentido de compartimentalizar saberes, quanto pela falta de um norte, ou seja, uma ação que seja informada e que dê respaldo ao professor na sua tarefa de educar de forma humanista e inclusiva” (BORGES; PASSAMANI; OHLWEILER, 2011, p. 32).

E mesmo que o próprio sistema educacional brasileiro preveja a necessidade de trabalhar questões reativas a sexualidade em uma transversalidade, ou seja, não como uma disciplina específica, mas de uma ordem geral a todos os conteúdos programáticos a serem abordados em sala de aula, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, educadores/as usam como anteparo para a não ação, o despreparo em lidar com temas ainda carentes de debates como esse ou delegam

ao professor de Ciências e de Biologia o papel de orientador sexual, papel que deveria ser de toda a escola. Como os conteúdos a serem trabalhados são muitos, e as escolas, em sua maioria, não têm um projeto multidisciplinar para trabalhar essa temática, a sexualidade acaba sendo abordada pelos professores de biologia e de ciências, que trabalham apenas os aspectos biológicos, os aparelhos reprodutores, os órgãos sexuais, as DST e os métodos contraceptivos, sem trabalhar as emoções e os sentimentos que envolvem a sexualidade (RODRIGUES, SCHEID, 2008, p. 526).

Essa desajuste é significativo o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes de distintas formas no cotidiano escolar. O desafio primário que se apresenta na atualidade para as escolas em geral é o de abrir-se para este debate (BRASIL, 1997).

PARA NÃO CONCLUIR

O desconhecimento dos graves efeitos produzidos pelo processo de enculturação de uma matriz heteronormativa alicerçada no conjunto de discursos, literários, religiosos, éticos, biológicos, médicos e jurídicos, que tratam das sexualidades e nos quais estas se acham nomeadas, descritas, metaforizadas, explicadas, julgadas ao caráter biologizante, patologizante, psicologizante, histórico, cultural acaba por tornar inimaginável a possibilidade de atuação da escola como coadjuvante na promoção da cultura do respeito à pessoa LGBTQIA colocando alunos/as não heterossexualizados em situações de vulnerabilidade.

A necessidade da adoção de atitudes positivas de enfrentamento a LGBTQIAfobia prescinde da abertura ao diálogo sobre as múltiplas sexualidades e para sua efetivação, não é necessário que o/a professor/a desconsidere suas crenças, e assuma como fórum de verdade os valores da nova geração o que o/a caracterizaria como sendo um/a professor/a contemporâneo/a, avançado/a em seu tempo. O inverso disso também não é desejável, ou seja, não há como querer que alunos/as assimilem valores de outrora. Nenhum destes extremos é produtivo para um convívio respeitoso.

O princípio indispensável nessa relação é que se estabeleça um intermédio entre o conjunto de signos, valores, condutas, códigos morais e éticos do/a educador/a e os preceitos que regem a comportamento dos/as alunos/as que podem ser amplamente variados. A gênese que mantém o equilíbrio dessa relação é o respeito, uma vez que a escola enquanto agente de transformação precisa ter em vista que o futuro pertence aos jovens, é a juventude que já o habita, em todos os sentidos e cada vez mais se alarga a distância temporal entre docentes e alunos/as. Desta forma, não deveríamos nós que a cada dia somos transformados/as em “outros/as”, com nossos valores e conceitos enraizados se desconstituindo no exato momento que os manifestamos nos sentirmos anormais em nossas salas de aula?

Precisamos mexer com as relações de poder existentes na escola e que leva as desigualdades sociais. Não pretendemos negar a (co)existência da(s) diferença(s), mas, sim que as pessoas possam ser diferentes e que essa diferença possa ser vista como característico da espécie humana, não simplesmente como algo a ser tolerado, uma vez que essa espécie de benignidade acaba por atribuir aos sujeitos com variáveis graus de preconceitos uma certa carga de positividade pela compaixão que caridosamente destinam ao/a outro/a, caracterizado/a anormal, permitindo a sua existência - à margem - sem evidenciar com esta atitude a relação de poder que sustenta essa benignidade.

O que não podemos esquecer é de que esses atos de negatização se assemelham às distintas “navalhas” usadas no assassinato das minorias sexuais no Brasil, o que pode fazer de nós, profissionais diplomados e especializados em empunhar armas contra pessoas LGBTQIA. Para evitar tal genocídio precisamos pensar cotidianamente em estratégias educacionais e políticas públicas de combate e enfrentamento às diversas formas de assédio e opressão a que são submetidos/as pessoas LGBTQIA na sociedade brasileira e nesse embate a escola tem papel de destaque no reconhecimento e valoração de direitos e deveres. O

que estamos a defender é a promoção da cultura do respeito e não da tolerância e talvez neste sentido à escola já tenha começado a dar seus primeiros passos, talvez estejamos muito longe desse propósito, talvez não cheguemos nunca a este objetivo e às vezes fica a dúvida se estamos indo na direção correta.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. Disponível em <http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf>. Acesso em 04 de jan. de 2013.

BAPTISTA, Luis Antonio. A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de faca. *In*: BAPTISTA, Luis Antonio. **A cidade dos sábios.** São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49. Disponível em <<http://www.slab.uff.br/textos/texto95.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. de 2013.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, maio-agosto/2011, p. 549-559. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>. Acesso em 11 de mar. de 2013.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis.** 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

BORGES, Zulmira Newlands. PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. OHLWEILER, Mariane Inês. BULSING, Muriel. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 39, jan./abr. 2011, p. 21-38.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.** Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 15-46. Disponível em <http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/homofobia_e_educacao.pdf>. Acesso em 17 de fev. de 2013.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito.** TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas (Trad.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola.** 1ª edição – Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. v.1, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. SILVA, Tomaz Tadeu da (Trad.). 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. Rompendo fronteiras e problematizando as diferenças sexuais. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa. SILVA, Fabiana Ferreira da. MAGALHÃES, Joanalira Corpes. QUADRADO, Raquel Pereira (Orgs.). **Educação e Sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...Rio Grande: Editora da FURG, 2008, p. 158-171.

CATECISMO da Igreja Católica. 2013. Disponível em <<http://www.catequisar.com.br/dw/catecismo.pdf>>. Acesso em 08 de mar. de 2013.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, jan./abr. Curitiba, Editora UFPR, 2011, p. 39-50.

DOVIDIO, John F. GLICK, Peter. RUDMAN, Laurie A. Introduction: Reflecting on The Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport. *In*: DOVIDIO, John F. GLICK, Peter. RUDMAN, Laurie A. **On the Nature of Prejudice**: Fifty Years after Allport. Blackwell Publishing: USA, 2005, p. 1-16.

DUARTE, Marco José de Oliveira. Políticas Públicas para a população de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (LGBT): uma questão de Direitos Humanos e de Cidadania. **Advir**, Rio de Janeiro: Aduesrj, julho 2012, p. 92-99. Disponível em < <http://www.asduerj.org.br/publica/revista/imagens/ADVIR28.pdf#page=92>> Acesso em 05 de jan. de 2013.

FERRARI, Anderson. **O quê se fala e o quê se cala sobre o homoerotismo masculino**: discursos, práticas e posturas dos professores diante do fato e do assunto. ANPED, GT Sociologia da Educação, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1412t.PDF>>. Acesso em 17 de jan. de 2013.

FERRARI, Anderson. Reflexões Sobre a Homofobia na Escola. *In*: CASAGRANDE, Lindamir S. LUZ, Nanc Stancki da. CARVALHO, Maria Gomes de (Orgs.). **Igualdade na diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. 1ª. ed. Curitiba: ed. UTFPR, 2011, p. 69-89.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação. *In*: LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 99 - 114.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15. edª. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. 29ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

FUNDAÇÃO Instituto de Pesquisas Econômicas. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito Escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, Étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades Especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em 03 de jan. de 2013.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FURLANI, Jimena. **Sexualidade humana na escola**. 2009. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=590>>. Acesso em 13 de jan. de 2013.

GÓIS, João Bôsko Hora. SOLIVA, Thiago Barcelos. A violência contra gays em ambiente escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 123. Agosto, 2011, p. 38-45. Disponível em < <http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13899/7592>>. Acesso em 12 de mar. de 2013.

GREEN, Bill. BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 208-243.

GRUPO Gay da Bahia. **Epidemia do ódio**. 2011. Disponível em <<http://www.ggb.org.br/Assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20Brasil%20relatorio%20geral%20completo.html>>. Acesso em: 03 de jan. de 2012.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/12906751/HALL-Stuart-a-Identidade-Cultural-Na-PosModernidade>>. Acesso em 18 de fev. de 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 103-133.

JESUS, Beto de. RAMIRES, Lula. UNBEHAUM, Sandra. CAVASIN, Sylvia. **Diversidade Sexual na Escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: Secad/MEC. Brasília, 2009a, p. 13-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**. n. 04, p.171-190, 2009b. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art09_junqueira.pdf>. Acesso em: 14 de jun. de 2012.

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

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas, 3., 2007, Rio Grande do. **Anais...** Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? *In*: LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 09-15.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que pesam: sobre os limites discursivo do "sexo". *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). SILVA, Tomaz Tadeu da (Trad.). **O corpo educado**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 07-35.

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

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: Secad/MEC. Brasília, 2009, p. 85-95.

PARANÁ. **Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social*; **Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 2º sem. 1990, p. 7-33. Disponível em < <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol02n2/CILADAS.pdf>>. Acesso em 17 de jan. de 2013.

REPROLATINA. Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. **Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**. 2011, p. 1-65.

ROCHA FILHO, João Silva. O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica. **Fazendo Gênero. Diásporas, Diversidade, Deslocamentos**. ago. 2010, p. 1-9, Disponível em< [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278293297_ARQUIVO_O CURRICULOESCOLAREASRELACOESDEHETEROSSEXISMOEHOMOFÓBIANAEDUCACAObasica.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278293297_ARQUIVO_O_CURRICULOESCOLAREASRELACOESDEHETEROSSEXISMOEHOMOFÓBIANAEDUCACAObasica.pdf)>. Acesso em: 27 de novembro de 2012.

SALA, Arianna. **Construcciones identitarias en el contexto histórico-cultural: identidades lésbicas, histórias de vida y discursos sociales**. 2007. 309 f. Tese (Doutorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, 2007. Disponível em < http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1206/Y_TD_PS-312.pdf>. Acesso em 12 de fev. de 2013.

SALA, Arianna. Opção x Orientação Sexual. **Canal SAP**. 2012. Disponível em < http://www.youtube.com/watch?v=nV2Vjn9Pf3I&playnext=1&list=PLiX7GB_A3T

PhYTpQ7gLmCh5vcAdce3_V2&feature=results_video>. Acesso em 16 de jan. de 2013.

SCHULMAN, Michael. Assexuados, bichas & cia: a nova geração *gay* nas universidades dos EUA. Tradução: Clara Alain. Texto originalmente publicado no jornal "The New York Times". **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 17 de fev. de 2013. Seção Comportamento, s/p. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/94158-assexuados-bichas-amp-cia.shtml>>. Acesso em: 17 de fev. de 2013.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: Secad/MEC. Brasília, 2009, p. 127-139.

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. **Geo UERJ**. Ano 10 - nº 18 - Vol. 1 - 1º semestre de 2008, p. 01-17.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 7ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 73-102.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? - crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, n. 04, 2009a, p. 59-77.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: Secad/MEC. Brasília, 2009b, p. 95-124.

SOUSA FILHO, Alípio de. **A resposta gay**. 2013a. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/A%20RESPOSTA%20GAY.pdf>. Acesso em 07 de jan. de 2013a.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Orientação sexual**: construção política do desejo, ou crítica da substancialização. 2013b. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Orientacao%20sexual%20-%20a%20construcao%20politica%20do%20desejo.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2013.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 7ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 07-72.