

CURRÍCULO HETERONORMATIVO E COTIDIANO ESCOLAR HOMOFÓBICO

*Rogério Diniz Junqueira**

RESUMO: O artigo explora a relação entre currículo e heteronormatividade no espaço cotidiano escolar. Entendendo o currículo como artefato político, produção cultural e discursiva, considera a noção de “currículo em ação” em relação a uma pluralidade de situações de aprendizagem (formais e informais, planejadas ou não, dentro e fora da sala de aula), no âmbito das quais constroem-se saberes, sujeitos, identidades, diferenças, desigualdades, hierarquias e aprofundam-se processos de marginalização e exclusão. A partir da problematização de relatos de profissionais da educação, reflete sobre experiências escolares imbricadas a processos de (re)produção das normas de gênero e dos ditames da matriz heterossexual. Além disso, considera a heteronormatividade e a homofobia como elementos que atuam na estruturação do espaço escolar e de suas práticas curriculares e que produzem efeitos sobre todas as pessoas. Por isso, defende a desestabilização dos dispositivos escolares de disciplinamento heteronormativo, em favor de uma educação efetivamente inclusiva.

Palavras-Chave: Currículo. Cotidiano escolar. Heteronormatividade. Gênero. Homofobia.

HETERONORMATIVE CURRICULUM AND HOMOPHOBIA IN DAILY SCHOOL LIFE

ABSTRACT: This article explores the relationship between curriculum and heteronormativity in school spaces daily. Understanding curriculum as a political artifact, culturally and discursively produced, it considers the notion of “curriculum in action” in relation to a plurality of learning situations (formal and informal, planned or unplanned, inside and outside the classroom), within which knowledge, subjects, identities, differences, inequalities and hierarchies are constructed, and processes of marginalization and exclusion are deepened. Based on the problematization of accounts offered by educators, it reflects on school experiences intertwined with processes of (re)production of gender norms and dictates of the heterosexual matrix. Moreover, it considers heteronormativity and homophobia as elements that structure school spaces and curricular practices, and produce effects on everybody. Hence, it defends the destabilization of school dispositives of heteronormative discipline, in favor of an effectively inclusive education.

Keywords: Curriculum. School daily life. Heteronormativity. Gender. Homophobia.

* Doutor em Sociologia pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália). Pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde. Um descanso na loucura.

(Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*)

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente [...].

(PERRENOUD, 2000, p.149)

Cotidianidade e currículo

A vida cotidiana é a vida de todas as pessoas. Todos a vivemos, e ninguém consegue eliminá-la ou dela se desvincular. Ela envolve cada aspecto de nossas individualidades, personalidades, valores, crenças, preconceitos, dilemas e conflitos (HELLER, 1992), constituída de cruzamentos de múltiplas dialéticas entre situações rotineiras e acontecimentos singulares (TEDESCO, 2003), ao sabor das quais cada sujeito se constitui, se transforma, dá e modifica os significados atribuídos a si mesmo, ao mundo e à vida.

Aqueles/as que povoamos o mundo social da escola assistimos no nosso dia-a-dia a um pipocar infundável de discursos, enunciados, gestos e ocorrências – e dele fazemos parte de variados modos. Trata-se de uma cotidianidade que se desdobra na esteira de situações corriqueiras, fortuitas e de outras mais incomuns. Isso tudo, dentro e fora da sala de aula, nas mais distintas, banais e inusitadas situações de aprendizagem, no âmbito das quais se constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO & MARIGUELA, 2007). Cotidiano e currículo estão mutuamente implicados.

Em diversas maneiras e intensidades, o cotidiano tende a aderir-se a, engastar-se em, interagir com e inferir em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo proclamado como oficial (o “currículo explícito”). No entanto, possivelmente o faça de modo ainda mais intenso ao longo das manifestações sub-reptícias, veladas e até negadas do “currículo oculto”. Sobre este, vale lembrar:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo [...] aprende-se, no currículo oculto como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2002, p.78-79).

As fontes e os meios do currículo oculto parecem inesgotáveis e animam, caracterizam e delineiam a própria cotidianidade escolar: as relações sociais da escola, a organização do espaço, o ensino do tempo, o conjunto de rituais, regras, regulamentos e normas, as diversas divisões e categorizações explícitas e implícitas próprias do mundo escolar (“bons”/“maus alunos” etc.), entre outras (SILVA, 2002, p.79).

No entanto, isso não significa que somente o currículo oculto ensina conformismo, aprofunda e cimenta valores e crenças preconceituosas. O assim dito currículo formal, o explícito, em todos os seus aspectos se constitui um artefato político e, ao mesmo tempo, uma produção cultural e, logo, discursiva. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de cada disposição, princípio de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente daquelas que dizem respeito ao mundo da educação e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados.

Bem por isso, parece muito proveitosa a noção de “currículo em ação”, por meio da qual nos referimos à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagem, geralmente sob a responsabilidade da escola, vivenciadas por estudantes (e também professores/as, dirigentes e funcionários/as), que podem ser ou não ser planejadas e, ainda, ocorrer dentro ou fora da sala de aula. Nas palavras de Corinta Geraldi (1994, p.117): aquilo que “ocorre *de fato* nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e compreensões subjacentes, e não o que era desejável [...] e/ou o que era institucionalmente prescrito”.

A prática da observação e a análise da trama miúda do cotidiano escolar podem revelar um conjunto infinito de situações e procedimentos pedagógicos e curriculares (ora mais explícitos, ora mais implícitos, e, de toda a sorte, “em ação”), estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que interferem, direta e indiretamente, na formação, no desempenho escolar de cada um/a e na desigualdade da distribuição do “sucesso” e do “fracasso” escolar.

Assim, procuro aqui refletir sobre dimensões da heteronormatividade que impregnam o currículo em ação, a partir da problematização de fragmentos de relatos que, na sua maioria, me foram apresentados por profissionais da educação, no decorrer de atividades de formação de que participei no âmbito da implementação do Programa Brasil Sem Homofobia, entre 2005 e 2009.¹ São todos eles depoimentos de mulheres, docentes das redes públicas de ensino, em geral jovens, de todas as regiões do país.² Todos mostram semelhanças ou nos fazem pensar em situações recorrentemente vividas em cada sala de aula ou pátio escolar, nas instâncias de deliberação da política educacional, nos ambientes de trabalho e de lazer, e em muitas famílias.

Resolvi suprimir informações que permitiriam a identificação das personagens e das escolas envolvidas, para evitar produzir ainda maior desconforto para as pessoas que foram ou continuam sendo alvo das violações relatadas. Não há aqui a pretensão de esmiuçar exaustivamente cada situação, esgotar a discussão ou impor a minha leitura como a única possível. O intuito é, antes, o de contribuir para a discussão, o questionamento, inquietar olhares acostumados com um reiterado estado de coisas e animar aqueles/as que apresentam suas retinas fatigadas.

Embora deva aqui me ater às questões mais relacionadas à homofobia, o que procurarei trazer não difere muito do que ocorre nos casos de outras formas de discriminação. Pelo contrário, mantém nexos profundos com elas. Além disso, vale ressaltar que essa mesma

¹ Para maiores informações sobre a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia na área da educação, vide Junqueira, Chamusca e Henriques (2007).

² Embora minoritários, havia homens nesses encontros em que se discutia homofobia nas escolas. Quase que invariavelmente, permaneciam sem intervir. Talvez uma das razões seja um temor inconsciente de que a demonstração de um maior interesse pelo tema pudesse colocar em risco o reconhecimento social de suas masculinidades. Eis um dos aspectos delicados dessa temática. Uma pessoa branca não corre tanto risco de perder sua “branquitude” ao participar de eventos em que se discuta racismo.

escola — que, cotidianamente, ensina sexismo, homofobia, racismo e outras formas de preconceito e discriminação — também se revela um espaço privilegiado não apenas para a crítica, a problematização, a desestabilização de seus mecanismos, mas, sobretudo, de tradução em outras possibilidades de currículo e de fomento de meios de reinvenção da vida.

Heteronormatividade e pedagogia do armário

Dizer que o cotidiano escolar e as diferentes formas de expressão curricular são atravessados por manifestações de valores, crenças e preconceitos não significa que fatores curriculares *lato sensu*, (re)produtores de alienação, desapossamento e hierarquias opressivas, devam ser banalizados, naturalizados e aceitos; se assim fosse, nós profissionais da educação estaríamos eticamente autorizados a fazer de nossas ocupações meios propícios à livre manifestação de preconceitos e discriminações. Para que a escola e seus currículos se constituam — como pretendemos — em espaços e oportunidades efetivamente pedagógicos, seguros e de formação para a vida, a cidadania e a liberdade, seria importante nos interrogarmos constantemente sobre que fatores, discursos e práticas ainda a levam a ser diferente disso.

Ao longo de sua história, a escola brasileira (e por escola, daqui em diante, pretendo referir-me também a seus currículos, *lato sensu*) estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles/as que não se sintonizassem com os arsenais cujas referências eram e ainda são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se, por conseguinte, um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade físico-mental etc. (AQUINO, 1998; LOURO, 1999, 2004; LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2003; MUNANGA, 2005; CAMARGO & MARIGUELA, 2007; CARVALHO, 2009; JUNQUEIRA, 2009).

Com efeito, classismo, racismo, sexismo e homofobia (ou heterossexismo, se preferirmos)³, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar não como elementos intrusos que adentram sorrateiramente os muros da escola. Ou seja, além de terem sua entrada geralmente franqueada, eles são *cotidianamente ensinados* na escola, produzindo efeitos sobre todos/as (estudantes ou não). Não por acaso, ao falar de suas lembranças da vida escolar, Guacira Lopes Louro nota:

[...] as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver

³ O termo “homofobia” tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a “homossexuais”. No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de “indivíduos” ou de “grupos homofóbicos”. A homofobia, mais do que simplesmente se tratar de um conjunto de atitudes negativas, é um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência, diretamente, contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e, indireta e potencialmente, contra qualquer pessoa (JUNQUEIRA, 2009).

com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 1999, p.18-19).

Isso vale também, de maneira crucial, para a construção de nossas identidades étnico-raciais e os processos de edificação de complexas hierarquias em que somos continuamente enredados e que, de variadas maneiras, acionamos ou a elas resistimos. São fenômenos intimamente interconectados, que se nutrem e se reforçam e, por isso, merecem enfrentamentos cada vez mais atentos às suas articulações.

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da *heteronormatividade*. Esta se refere a um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas etc.) por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero (WARNER, 1993), com base na crença da existência natural de dois sexos que se traduziriam, de maneira automática e correspondente, em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas a esta lógica binária (BUTLER, 2003).

A heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares, e a escola faz de tudo para reafirmar e garantir o êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das *normas de gênero* (BUTLER, 2003). No entanto, não deixa de ser curioso o fato de que, ao mesmo tempo em que ela faz isso, ela se vê obrigada a se empenhar para conter manifestações da sexualidade que considera normais (EPSTEIN & JOHNSON, 2000).

Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a “heterossexualidade compulsória” torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (LOURO, 2009). Não por acaso, a homofobia age aí, entre outras coisas, instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também – e, talvez, sobretudo – das expressões e das identidades de gênero. Por isso, podemos afirmar que a homofobia é em si mesma uma manifestação de sexismo (BORRILLO, 2001), em suma, uma questão de gênero. E tende a ser crucial o aporte da escola nesse processo de normalização heterorreguladora e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas *dissidentes* em relação à matriz heterossexual.

Em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas “inofensivas” e até usadas como “instrumento didático”. Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motiva brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos que, de maneira dinâmica e variada, podem se identificar ou ser identificados/as como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais (LGBT)⁴ ou outras

⁴ Emprego a categoria LGBT sem apego simplista às “políticas de identidade”, cujos limites e armadilhas são há muito apontados (SILVA, 2000). Uso-a não a partir de pressupostos essencialistas ou fomentadores de classificações, cesuras ou exclusões, mas considerando-a uma categoria política, dotada de dinâmicas e tensões internas e externas, passível de constantes reconfigurações.

categorizações semelhantes, análogas ou equivalentes. Essas pessoas vêem-se desde cedo na mira de uma *pedagogia da sexualidade* (LOURO, 1999) que se traduz, entre outras coisas, em uma “pedagogia do insulto” por meio de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes etc. Tais “brincadeiras” constituem-se poderosos mecanismos de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, normalização, marginalização e exclusão. E, não raro, fazem com que a pedagogia do insulto seja acompanhada de tensões de invisibilização e revelação (frequentemente involuntária), próprias de uma *pedagogia do armário*.

Vale lembrar que o “armário” (como é conhecido o processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual), por um lado, regula a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio ou expondo-as ao desprezo público – e, não raro, a tudo isso. Por outro, privilegia as que se mostram conformadas à ordem heterossexista e reforça as instituições e os valores heteronormativos (SEDGWICK, 2007).⁵

Vigilância das normas de gênero e pedagogia do insulto

Nas festas que organizamos nas turmas da pré-escola, a gente costuma distribuir balões coloridos. Esse ano, um dos meninos, de 5 anos, ficou com o último. Ele não queria porque era cor-de-rosa. Ele ficou tenso, e eu não sabia bem o que fazer, mas fui terminar de cuidar dos outros porque os pais foram chegando para buscar os filhos. A quem passava perto dele ele se explicava: “Olha, não fui que escolhi esse balão. Eu sou homem”. Uma mãe até respondeu a ele: “O que é que tem? Rosa é cor”. Não sei se algum coleguinha riu dele. Depois entendi que estava mais com medo que o pai viesse buscá-lo e o visse com aquele balão. Conteí o sucedido para a coordenadora. Ela disse para não fazermos balões rosas daqui em diante nas festas em que há meninos.

Na escola em que trabalho, o vice-diretor sempre se referia a um determinado aluno como “aquela coisa”. Havia outros estudantes, mas era apenas esse aluno que ele confrontava. Ele se dizia ultrajado e sempre se dirigia ao aluno aos berros, de preferência quando havia público.

O cotidiano escolar é um universo privilegiado para observar a contínua vigilância das normas de gênero sobre todas as pessoas. No primeiro caso, temos uma cena de uma criança de apenas cinco anos aterrorizada diante da possibilidade de ser admoestada por um pai temeroso de ver a masculinidade do filho posta em risco. Por parte da professora, o aluno certamente teria necessitado de um amparo maior do que lhe foi oferecido. De todo modo, a atitude da coordenadora é mais reveladora do que a dificuldade da professora em lidar com algo para o qual não foi preparada e cujo enfrentamento requereria um respaldo institucional que inexistia: a escola preferiu ignorar a discussão, renunciou ao seu papel de problematizar preconceitos e possibilitar o surgimento de maneiras de ver e agir diferentes daquelas postas pelas normas de gênero. Preferiu o silêncio conformista e a reiteração da norma.

⁵ “Sair do armário”, “assumir a condição homossexual” ou a “identidade gay” representa uma afirmação politicamente estratégica e, em certas circunstâncias, indispensável, no quadro histórico da luta por direitos civis e do enfrentamento da homofobia. No entanto, a ideia de que se possa “assumir” uma identidade sexual costuma se revestir de um caráter essencialista, como se existisse, pronto para ser assumido, o “verdadeiro homossexual” (diametralmente oposto ao “verdadeiro heterossexual”).

Embora para a instituição heteronormativa da seqüência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais.

Quantas vezes, na escola, presenciamos situações em que um aluno “muito delicado”, que parecia preferir brincar com as meninas, não jogava futebol e era alvo de brincadeiras, piadas, deboches e xingamentos por parte dos colegas? Quantas são as situações em que meninos se recusam a participar de brincadeiras consideradas femininas ou impedem a participação de meninas e meninos considerados “gays” em suas atividades recreativas “masculinas”?

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – que são pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. À disposição deles estará um inesgotável arsenal “inofensivo” de piadas e brincadeiras (racistas, misóginas e homofóbicas). E eles deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizados para o “macho” (LOURO, 1999, 2004, p.82).

Na escola, indivíduos que, de algum modo, voluntariamente ou não, escapam da seqüência heteronormativa são postos à margem das preocupações centrais de um currículo e de uma educação supostamente para todos (BUTLER, 1999; LOURO, 2004). Uma marginalização que, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, como ensina Mary Douglas (1976), à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo “diferente”, “anômalo”, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto dos “normais”. A existência de um “nós-normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não-normal”: é indispensável legitimar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes” – nas palavras do vice-diretor, “aquela coisa”.

Não por acaso, tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são constantes na vida escolar das pessoas que de algum modo são identificadas como LGBT ou, mais genericamente, como não-heterossexuais. Estas pessoas vêm-se, desde cedo, às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes.

Tais “brincadeiras” são poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a mover as alavancas da homofobia mesmo antes de terem a mais vaga noção do que elas significam (SULLIVAN, 1997). Não raro, garotos são alvo de escárnio por parte de colegas e professores/as antes de se identificarem como “gays”. Com seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes da escola, o “veadinho da escola” permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência ao longo de sua vida escolar. E mais: tais brincadeiras ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, que são jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredicto e agem como dispositivos de perquirição e desapossamento (ÉRIBON, 2008). O que geralmente não se nota é que o insulto representa uma ameaça que paira sobre as cabeças de todos, pois pode ser estendido a qualquer um que por ventura falhar em uma das demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente.

Gêneros plurais e fronteiras de gênero

A professora de História recriminava um aluno que usava brinco. Dizia-lhe que não deveria usá-lo, pois ele “já tinha um certo jeito”. Um dia, quando ele apareceu sem o brinco, ela deu-lhe um beijo na testa e disse, perante a turma: “Você sabe o porquê!”.

Na turma havia um aluno com certo comportamento feminino. O professor de Educação Física gritou na frente dos outros: “Vira homem, moleque!”

A internalização dos ditames da *heterossexualidade como norma* faz com que frequentemente se confundam *expressões* de gênero (gestos, gostos, atitudes etc.), *identidades de gênero* e *identidades sexuais*. Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito a nossa sexualidade. Para ser “homem” alguém precisa ter pênis, ser agressivo, saber controlar a dor, ocultar as emoções, não brincar com meninas, detestar poesia, bater em “gays”, ser heterossexual ou estar sempre pronto para acossar sexualmente as mulheres? O que o professor espera que o aluno faça para se tornar, segundo a sua visão, um “homem”? O “homem” aí almejado não é justamente aquele denunciado como violento, machista e misógino? Precisamos dele?

“Vira homem, moleque!” Nesta frase, tão comumente pronunciada, subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos. Uma busca por um modelo *inatingível* (VALE DE ALMEIDA, 1995), fonte permanente de insatisfação, angústia e violência. Reafirma-se a ideia segundo a qual rapazes afeminados seriam “homossexuais”. Uma crença cuja força reside na fé que se deposita nas “verdades” insistentemente reiteradas da heteronormatividade. Aqui, a sua sistemática repetição confere uma inteligibilidade ao “outro” que, porque menos masculino, só pode ser homossexual. E vice-versa.

No entanto, não existe apenas este modelo (o da *masculinidade hegemônica*), mas uma gama de possibilidades de construção e de expressão de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens (CONNELL, 1995a, 1995b, 2009), fortemente influenciados por fatores como classe social, etnicidade, entre outros, apresentando diferentes resultados. As escolas incidem nesse processo de construção na medida em que lidam com diferentes masculinidades, especialmente ao classificarem seus estudantes como “bons” e “maus”, reforçando hierarquias de classe, raça/etnia e gênero (CARVALHO, 2009).

Seria, além disso, necessário perceber que não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a inteira instituição. E todos o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos. E mais: “Vira homem!”, mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, 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. Assim, um professor que, aos berros, cobra de um aluno que vire “homem” pode sentir-se um

emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero.

Seria importante então sublinhar uma existência plural, dinâmica e multifacetada de masculinidades e de feminilidades. No entanto, ao percorrer as escolas, notamos facilmente o quanto é intensa a generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessivamente demarcadas e sublinhadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores tornam-se, arbitrariamente e binariamente, masculinos ou femininos. Animais como cachorros e gatos, que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas, de repente são generificados e transformados em elementos de distinção e classificação. Os critérios podem ser inventados no momento e imediatamente assumidos como “naturais”. A criatividade é posta a serviço da heteronormatividade. Se cachorros são agressivos e baderneiros, são “de menino”; se gatos são delicados e maliciosos, são “de menina”. A distribuição, portanto, não é só binária, mas também biunívoca. Meninos não poderão ficar com “coisas de menina”, e vice-versa.

“Meninos brincam com meninos e meninas com meninas”, “coisas de mulher” e assim interminavelmente. Por que uma simples boneca ou um objeto rosa pode gerar tamanho furor ou sofrimento? Uma criança não pode preferir brincar com outras de gênero diferente do seu? Por que o *atravessamento* ou o *borramento das fronteiras de gênero* é tão problemático? Brincar de bonecas ou colocar pulseiras podem ser desejos secretos de muitos rapazes candidatos ao título de “homem de verdade”. Não seria possível existir uma masculinidade heterossexual que permita livre trânsito de jogos, objetos, gestos, saberes, habilidades e preferências hoje entendidas como femininas? O mesmo não pode se dar em relação às meninas e às “coisas de homem”? São possíveis masculinidades ou feminilidades homo ou bissexuais? Feminilidades e masculinidades devem continuar a ser atribuídas de maneira binária? Por que calar a multiplicidade?

As escolas já prestariam um grande serviço aos direitos humanos e à educação de qualidade se passassem a se dedicar à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas segregações, na naturalização das diferenças, na essencialização e fixação de identidades sociais, na (re)produção de hierarquias opressivas e no aprofundamento de neuroses e sofrimento.

Supercompensação e inclusão consentida e periférica

Eu tive um aluno homossexual assumido. Ele era um aluno exemplar. Os colegas às vezes faziam troça, e ele não gostava, mas não reagia. Era muito educado e ajudava muito os colegas nos trabalhos em grupo.

Trabalho com Educação Infantil. Lá tenho um colega, um rapaz. Ele nunca me disse, mas acho que é homossexual. É muito respeitoso e perfeccionista. Nunca falta e nem se atrasa. Está sempre atento para nunca permanecer sozinho na sala com uma criança.

É preciso não descuidar que a homofobia, em qualquer circunstância, é fator de sofrimento⁶ e injustiça. Também por isso, a ideia de que ela seria menos grave quando não produz baixo rendimento, evasão ou abandono escolar deve ser repelida. Afinal, inseridos/as

⁶ Importantes estudos realizados em diversos países europeus e na América do Norte mostram que a incidência do risco de suicídio entre adolescentes é extremamente maior entre homossexuais (BAGLEY & RAMSEY, 1997; VERDIER & FIRDION, 2003).

em um cenário de stress, intimidação, assédio, não-acolhimento e desqualificação permanentes, adolescentes e jovens estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média.

Assim, muitos desses/as estudantes podem ser impelidos a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratados como “iguais”⁷. Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, podem ser instados a assumirem posturas voltadas a fazer deles: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todo mundo”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil” etc. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até mesmo a se mostrarem dispostos a imitar condutas ou atitudes convencionalmente atribuídas a heterossexuais.

Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão (consentida) em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay”. E aí, o intruso é arremetido de volta ao limbo. Como nota Marina Castañeda (2007, p.152-153), essa frenética busca de “supercompensação” – fonte de ansiedade, autocobrança e perfeccionismo exagerados – não impede que qualquer insucesso do candidato seja logo traduzido como sinal inequívoco de seu “defeito homossexual”⁸. “Só podia ser gay mesmo!”... “É assim que eles são!”

Isso, evidentemente, não vale apenas para o caso de estudantes, mas também para os de professores/as e outros/as profissionais. No caso do professor de Educação Infantil, às preocupações e ansiedades em supercompensar somam-se aquelas de evitar qualquer acusação de pedofilia. Sabemos que é escassa a presença de professores de sexo masculino na Educação Infantil. Se vistos como heterossexuais, tendem a ficar expostos a suspeitas de possuírem propensões à pedofilia. Essas suspeitas tendem a se agravar exponencialmente em caso de serem vistos como homossexuais. A “verdade” do estereótipo “gay-pedófilo” apresenta uma capacidade enorme de sobrevivência frente aos freqüentes desmentidos das estatísticas, que permanecem ignoradas inclusive por dirigentes escolares. A reiteração do estereótipo fala mais alto.

É preciso ainda notar que, na escola (e também fora dela), a contínua repetição das “verdades” postas pela matriz heterossexual e, portanto, pelas normas de gênero, aprofunda o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência: os heterossexuais, particularmente os homens heterossexuais. A norma os presume, ao mesmo tempo em que sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar a sua “profecia” ou a se cumprir ou a exercer seus efeitos de poder na inclusão periférica ou na completa marginalização do “outro”. Seria importante que começássemos a pensar na situação de privilégio em que se encontram as pessoas vistas como heterossexuais nesse cenário, inclusive nos efeitos (anti)pedagógicos que isso produz.

Heterossexualidade presumida

⁷ Sobre as estratégias adotadas frente às situações de violência homofóbica no cotidiano escolar, vide, por exemplo: Human Rights Watch (2001, item IV) e Caetano (2005).

⁸ Sobretudo para as lésbicas, a adoção de práticas compensatórias deriva em grande parte da pressão e da violência a que estão submetidas no ambiente familiar (ALMEIDA, 2005).

Depois do curso sobre diversidade sexual, parei de pensar em meus alunos como sendo todos heterossexuais.

Nós, professores, fomos à Parada da Diversidade como parte da atividade da formação que estávamos fazendo. Eu nunca tinha ido e gostei muito. Foi um aprendizado importante. Depois, na escola, uma aluna minha se aproximou e me disse: “Professora, eu te vi na Parada. Eu sou lésbica”. Eu nunca tinha parado para pensar nisso.

A tendência, já detectada em pesquisas consagradas segundo as quais a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças de públicos, mostrando-se “indiferente ao diferente” (BONNEWITZ, 2003, p.119), encontra, no caso de estudantes e profissionais da educação que são vistos como “homossexuais”, sua expressão mais incontestável.

A não ser em casos excepcionais em que um/a aluno/a tenha chamado particularmente a atenção, professores/as costumam dirigir-se a seus grupos de estudantes como se jamais houvesse ali uma pessoa que se define (ou que mais tarde se definirá) como gay, uma lésbica, um/a bissexual ou alguém que esteja se interrogando acerca de sua identidade sexual ou de gênero. Impera, nesse caso, o princípio da *heterossexualidade presumida*, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser “coisa passageira”, que “se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa”).

A presunção de heterossexualidade enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais, inclusive em termos curriculares. Ao mesmo tempo, essa presunção dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades como maneiras legítimas de se viver e se expressar afetiva e sexualmente (BECKER, 2005).

O hábito ou a tendência a se presumir a heterossexualidade parece derivar de uma profunda crença nos investimentos sociais nos processos de “heterossexualização compulsória”, mas pode ser, antes disso, um fator de produção ou de aprofundamento dos processos de silenciamento. Tal presunção mantém nexos diretos com a “pedagogia do insulto” e, ainda mais, com a “pedagogia do armário”.

Normalização e fúria desumanizante

Os meus alunos protestaram contra a permanência de um colega gay no time de futebol. Dizem sempre: “Você é uma libélula! Veado é a pior coisa que existe!”

Na sala dos professores, um colega imita sempre um outro colega, fazendo gestos, trejeitos, debochando. Vários colegas participam destas cenas de humilhação. A direção não faz nada.

Na nossa escola os alunos considerados gays não têm direitos na sala de aula. Não é fácil, porque cada pessoa possui valores e preconceitos.

A turma sempre ri e chama um colega de borboleta, libélula e bailarina. Falei várias vezes para eles pararem. Não adiantava. Ele abandonou a escola.

Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. Ele é ótimo dançarino! Ele apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: “Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas pára de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros

sobre ti.” Já mandei chamar a mãe dele. Ele está com 6 anos agora. [...] Que fiz com os outros? Nada! Fazer o quê?

As normas de gênero costumam aparecer numa versão nua e crua da pedagogia do insulto e da desumanização. Estudantes, professores/as funcionários/as identificados como “não-heterossexuais” costumam ser degradados à condição de “menos humanos”, mercedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador. Os seus direitos (que direitos?) podem ser suspensos e contra eles/as pode ser despejada a ira coletiva.

As pessoas aí não agem em seus próprios nomes. O que temos aí é a escola – a instituição e não apenas os colegas e os superiores – mostrando-se cruamente como uma *instituição disciplinar* (FOUCAULT, 1997). Seus dispositivos, técnicas e redes de controle e de sujeição conseguem alcançar, microfisicamente, cada espaço, situação e agente. Aqui, disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua *normalização*, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais. Ela, assim, recebe todos os atributos positivos, ao passo que as outras só poderão ser avaliadas de forma negativa e ocupar um *status* inferior (SILVA, 2000). Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, ocupando um grau inferior ou nulo de humanidade.

Isso não necessariamente significa que tudo venha ao conhecimento dos setores formalmente responsáveis pelo controle social no âmbito escolar. Numa instituição disciplinar isso não é necessário, já que ali os agentes vigiam-se mutuamente e cada um vigia a si mesmo. De todo modo, diante de casos de opressão ostensiva, de enorme visibilidade, deveriam causar perplexidade as cenas em que dirigentes mostram-se totalmente alheios a eles. Como fazem para ignorá-los?

O que muitas vezes não percebemos é que processos de desumanização também degradam e desumanizam quem agride, exatamente como se dá nos casos clássicos de tortura. E todo este misto de omissão, negligência e cumplicidade institucional conduz à edificação de uma escola não apenas com alto grau de deficiência cívica: ela deve também exibir, na média, baixos índices de desempenho escolar.

Dito isso, vale retomar alguns trechos dos relatos acima. Se “cada pessoa possui valores e preconceitos”, precisaríamos nos interrogar sobre como, quando e em que medida esses valores e preconceitos encontram guarida e são consolidados no espaço e na cultura escolar e pelo saber-poder escolar, isto é, na escola como instituição e, por conseguinte, no inteiro sistema de ensino e nos seus currículos em ação. Ademais, o que significa que “os considerados gays não têm direitos na sala de aula”? Diante de tal assertiva, cabe perguntar o que os/as professores/as consideram ser o seu dever docente? E as pessoas responsáveis pela gestão? E as demais autoridades? Por que não se proporcionam atividades de formação e não se fomenta a mobilização social? Por que não se busca envolver setores de fora da escola em iniciativas permanentes voltadas à inclusão e à qualidade educacional? Afinal, direitos humanos ou são de todos/as ou não são direitos, e projetos culturais alternativos requerem abordagens em que a escola não seja tomada isoladamente (EPSTEIN & JOHNSON, 2000).

O último relato desse bloco é o único depoimento aqui trazido por uma diretora de escola. Por meio dela a escola exibe-se, sem véus, como espaço normalizador, de disciplinamento, silenciamento e marginalização. O “problema” por ela identificado é o aluno, segundo ela “efeminado”, e não os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição que dirige. Somente uma fúria heterorreguladora poderia identificar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança

de seis anos e, além disso, não se inquietar diante da violência física e simbólica a que ela está sendo submetida, coletiva e institucionalmente. A indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes imediatos exprime um autêntico “estado de alheamento”.⁹ Além disso, vale ressaltar, não deixa de ser curioso o “conselho” dela à criança, que poderia ser traduzido assim: “Mantenha imperceptível a sua (suposta) homossexualidade. Normalize-se aos olhos dos outros ficando invisível. Assim nós o aceitaremos”.

É também diante de casos como esse que notamos a insuficiência do discurso dos direitos humanos. Evidentemente, a livre expressão de gênero e do desejo sexual é um direito humano (RIOS, 2007). Porém, penso que a busca da legitimação das homossexualidades não pode ficar aprisionada a visões e posturas que traduzem uma espécie de autorização, concessão, aquiescência ou clemência. Isto não implicaria avanço ético e político algum. Afinal, dizer “Ele é homossexual não porque quer, não escolheu, a culpa não é dele” equivale a advogar pela simples aceitação conformada diante do *inevitável* e não a promover o reconhecimento de um *direito*.

No entanto, falar em direitos humanos de maneira abstrata e genérica pode ser insuficiente. Por isso, Jaya Sharma (2008) defende que, em favor da promoção dos direitos sexuais e do enfrentamento à opressão sexista e homofóbica, é preciso *considerar a própria heteronormatividade uma violação dos direitos humanos*. E mais: além de duvidar de formulações vagas e bem-intencionadas, seria indispensável *confrontar-se diretamente com as crenças e as lógicas produtoras de opressão*.

Como reivindicar direitos humanos se você não é considerada/o humana/o? [...] Em contextos mais liberais, há quem aceite as/os homossexuais como pessoas cujos direitos não devem ser violados. Entretanto, mesmo neste caso, *se o desconforto e o julgamento moral contra o desejo por pessoas do mesmo sexo não são confrontados, uma mera afirmação dos direitos não será suficiente. Não existe alternativa ao enfrentamento das crenças e dos valores subjacentes que alimentam a hostilidade* (SHARMA, 2008, p.115).

Um menino diferente e a psicopedagoga

Tínhamos na nossa escola um menino diferente. Ele provocava os colegas, que reagiam. Era muito feminino, e mandamos chamar a mãe. Ela disse que ele teve diagnosticado seu lado feminino. Resolvemos encaminhá-lo para a psicopedagoga.

Aqui parece não haver dúvidas: o caso é de um agente perturbador, um menino “diferente de um menino normal”, que “provoca” os colegas que, por isso, parecem se ver obrigados a revidar com violência física e verbal. Como a reação dos colegas não o trouxe ao bom senso, fez-se recurso à mãe. As esperanças agora estão postas no trabalho da psicopedagoga. Eis um nítido discurso norteado por formulações patologizantes frente às homossexualidades e favorável à sujeição disciplinar das pessoas que se colocam ou são percebidas como *dissidentes sexuais* em relação à heteronormatividade (homossexuais,

⁹ “Alheamento” consiste “numa atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivo persecutório são substituídos pela *desqualificação do sujeito como ser moral*. [...] significa não vê-lo como um agente autônomo [...] um parceiro [...] ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral. [...] No estado de alheamento, o agente da violência não tem consciência da qualidade violenta de seus atos” (COSTA, 1997, p.70).

travestis, trabalhadores/as sexuais etc.), como tais, passíveis e merecedoras da atenção dos saberes-poderes incumbidos do controle disciplinar e da intervenção normalizadora.

É cabível atribuir a homossexualidade a uma criança? Descartadas as visões essencialistas, poderíamos crer que ela possa ser homossexual? Pessoas que nem sequer chegaram à puberdade poderiam ser alvo de sentenças tão categóricas acerca das dinâmicas de conformação do seu desejo? Ou a expressão do desejo se definiria – tão linear e mecanicamente – em função de maneirismos, do timbre de voz, do estilo de se vestir, das preferências musicais ou esportivas? Não seria mais apropriado pensar que gestos, maneiras de falar e agir refiram-se a possíveis expressões de gênero e não à orientação do desejo sexual?

“Ele é gay”, em contexto semelhante, seria uma frase que tenderia a soar como sentença objetivadora, que traria embutida uma condenação à morte social. No entanto, afirmar que um garoto teve diagnosticado seu “lado feminino”, além de impreciso, é incorrer no mais autêntico binarismo heteronormativo. Evidencia-se aqui a crença na existência de uma essência feminina, natural, fixa e exclusivamente atrelada ao corpo e ao espírito das “mulheres naturais”. Analogamente, o inverso se daria em relação aos “homens de verdade” e suas essências masculinas.

Na hipótese de que o garoto em questão venha, um dia, a adotar práticas sexuais homoeróticas e até a assumir uma identidade sexual homossexual, podemos dizer só por isso que ele não é ou não será “normal”? A mesma pergunta valeria para o caso (também hipotético) de ele vivenciar uma experiência de gênero contraposta aos ditames das normas de gênero e passar a colocar-se como travesti ou como transexual.

De toda sorte, vale ressaltar que mesmo sem saber no que exatamente consiste e o que se espera do trabalho da psicopedagoga, é possível nutrir sérias suspeitas em relação a ele. Há décadas, a comunidade médica e clínica internacional deixou formalmente de considerar a homossexualidade uma doença. No entanto, muitas crianças continuam recebendo atenção de psicólogos que passaram a oferecer diagnósticos de “desordens de gênero infantil” (SEDGWICK, 1993), uma tentativa de se continuar a investir, de modo subreptício, na busca da “cura da homossexualidade”.

Poderíamos, enfim, inverter o raciocínio: o problema, em vez de estar no estudante reificado como “diferente” ou “anormal”, não deveria estar, mais precisamente, nos processos socioculturais e institucionais que o assim definem, o humilham e o marginalizam?

Reduzir as homossexualidades e as transgeneridades a uma “questão” médica, psicológica ou psicopedagógica é mais do que simplesmente querer entregá-las a “especialistas”, que com ela saberiam lidar. Tal redução é, a um só tempo, um dispositivo de assujeitamento e uma forma de *despolitização da sexualidade*, uma tentativa de impedir que *direitos sexuais* sejam reconhecidos como direitos humanos.

Nome social, banheiros e espacialização

O professor de Educação Física propôs dispensar um aluno homossexual, pois disse que ficava sem saber como chamá-lo. Ele diz que suas aulas são prejudicadas.

Na minha escola tinha um aluno muito feminino. Todo mundo fazia deboche dele dizendo que era mulher. Depois de muito tempo, um dia, ele apareceu com esmalte nas unhas. Foi uma loucura! Depois foi aparecendo cada vez mais com coisas e enfeites de mulher. E aí o deboche ficou mais forte. Ele

dizia, agora, que era travesti e queria ser tratado com nome feminino. Não queria ir mais ao banheiro dos homens. Algumas alunas ficaram revoltadas e começaram um abaixo-assinado. Diziam que não queriam um homem no banheiro delas. Todo mundo lhe dizia para deixar dessa vida, que ele é homem. Ele deixou a escola.

Uma aluna travesti na minha escola conseguiu o direito de ser chamada pelo nome diferente do registro. Ela queria usar o banheiro das meninas, mas a Direção achou melhor ela usar o banheiro das professoras. Tem gente que não gosta muito, mas acho que está dando certo. Aprendi numa palestra que se diz “a travesti” e não “o travesti”. É uma forma de respeito.

A professora perguntou aos alunos o que eles gostariam de ser quando crescerem. Um aluno respondeu: “Eu quero ser mulher”. A professora o puniu, pregando um absorvente nas costas da camiseta dele.

Soube que a secretária da nossa escola não deixou um rapaz que apareceu de cabelos longos e unhas cumpridas se matricular. Disse que não havia vaga. Não é a primeira vez que acontece.

O diretor não permitiu que uma pessoa se matriculasse no turno da manhã. Disse que, se ela quisesse poderia se matricular à noite, no curso de jovens e adultos. “No matutino há muitos rapazes de 16 anos que poderão ficar abalados com a presença de um travesti”. Disse-nos também para não tratarmos o aluno pelo nome feminino.

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam enormemente em relação a travestis e transexuais.¹⁰ Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, uma vez que elas, mais do que ninguém, não tendem a se conformar à “pedagogia do armário”. Não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência. Seus direitos são sistematicamente negados e violados sob a indiferença geral.

Não por acaso, diversas pesquisas têm revelado que as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola e de inserção no mercado de trabalho (PARKER, 2000; PERES, 2009). Os preconceitos e as discriminações a que estão cotidianamente submetidas incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais, por sua vez, serão usados como elementos legitimadores de ulteriores discriminações e violências contra elas. A sua exclusão da escola passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno delas.

Privadas do acolhimento afetivo, em face das suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos, são alvo de inúmeras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições. Com suas bases emocionais fragilizadas, travestis e transexuais, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. As experiências de chacota e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de exclusão, segregação e guetização a que estão expostas as arrasta como uma “rede de exclusão” que “vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, assim como de políticas públicas que contemplem suas necessidades básicas, como o direito de acesso aos estudos, à

¹⁰ Para breves reflexões sobre a distinção entre travestis, transexuais e outras pessoas transgênero, além de outros conceitos, vide: Carvalho, Andrade e Junqueira (2009).

profissionalização e a bens e serviços de qualidade em saúde, habitação e segurança” (PERES, 2004, p.121).

Como os relatos ilustram, nas escolas elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo¹¹) e conseguirem preservar sua integridade física.

Por que pode ser tão difícil e perturbador reconhecer o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável? O *nome social* não é um apelido, mas representa o resgate da dignidade humana, o reconhecimento social da legitimidade de sua identidade tal como ela se percebe.

É importante lembrar que professores/as desempenham papel de “adultos de referência” para o alunado. Assim, creio ser importante considerar que um/a docente, ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, está ensinando e estimulando os/as demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diversidade sexual.¹² Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a “pedagogia do insulto” e o currículo em ação em processos de desumanização e exclusão.

Ao lado disso, é preciso sublinhar que a *especialização* é um dos procedimentos cruciais dos dispositivos de poder. Bem por isso, é um dos aspectos centrais do currículo, que se verifica na esteira dos processos de divisão, distinção e classificação que este continuamente opera. A violação do direito ao acesso ao banheiro é um exemplo que mostra que os processos de especialização são acompanhados de naturalizações extremamente sutis, que se desdobram em interdições e segregações.

Uma aluna travesti dificilmente poderá em segurança arrumar-se diante do espelho em um banheiro masculino. Pesquisas trazem depoimentos de travestis que relatam episódios frequentes de agressões e estupros nos banheiros masculinos, em que elas acabaram punidas e não os agressores (PERES, 2009). Na escola, negar o direito do uso do banheiro conforme a *identidade de gênero* de alguém (e não necessariamente segundo seu sexo biológico) corresponde a negar-lhe o direito à educação. Quem não pode ir ao banheiro não pode permanecer na escola.

Para que as pessoas transgênero (especialmente travestis ou transexuais) tenham seus direitos de cidadania assegurados (entre eles o de receber uma educação de qualidade), é indispensável garantir-lhes o direito de serem tratadas em conformidade com suas identidades de gênero. O reconhecimento da legitimidade da transgeneridade é decisivo para assegurar-lhes direito à *autodeterminação de gênero* e dignidade humana.

Lesbofobia

Os pais de uma aluna exigiram da direção da escola que a mudasse de turma. Não queriam que ela estudasse com uma colega sapatão. Ameaçaram tirar a filha da escola, dizendo que não admitiam que ela estudasse em um ambiente que incentiva o homossexualismo.

A direção da minha escola proibiu o beijo entre as meninas. É uma moda. Na nossa escola não temos lésbicas.

¹¹ Para um estudo sobre banheiros como reprodutores de diferenciações sociais na escola, vide Carvalho, Teixeira e Raposo (2008).

¹² A Secretaria Estadual do Pará, por meio da Portaria 16/2008, foi a primeira a reconhecer o direito de travestis e transexuais inserirem seus nomes sociais nos documentos escolares.

Tenho uma ótima relação com meus alunos. Recentemente, uma aluna me procurou para dizer que estava apaixonada por uma colega do mesmo sexo e queria um conselho. Como ela tinha 13 anos, eu lhe disse para esperar um pouco, pois pode ser coisa passageira e ela nem parece lésbica.

Soubemos de um episódio de violência sexual contra uma aluna no terreno da escola. Ela era bem masculina. Os rapazes disseram que era lésbica por falta de homem.

A lesbofobia, em suas diversas formas de manifestação, costuma figurar entre as menos perceptíveis formas de homofobia. Isso ocorre especialmente graças aos processos de *invisibilização* a que as lésbicas geralmente estão submetidas na sociedade. A invisibilidade lésbica (mais do que a feminina em geral) foi construída ao longo da História (e na historiografia), nos discursos sobre a sexualidade, a homossexualidade, a militância e a diversidade em geral. Vetores discriminatórios que operam no mundo social contra as mulheres em geral se acirram no caso das mulheres lésbicas – e ainda mais se forem lésbicas pertencentes a outras “minorias”. Aquelas que tendem a se tornar visíveis e identificáveis são as que são consideradas mais “masculinas” e tornam-se alvo fácil da violência física.

Durante esses anos de encontros com profissionais da educação de todo o país, algo que sempre me chamou a atenção foi o fato de a maior parte dos relatos de docentes referirem-se a casos de homofobia contra estudantes de sexo masculino. Isso, de um lado, faz logo pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da *identidade de referência*, a masculina heterossexual. Mas, de outro, remete-nos aos processos de interdição e silenciamento da mulher, seu corpo e sua sexualidade. Mulheres não precisam exorcizar a masculinidade e a homossexualidade para serem reconhecidas como tais. Os “delitos femininos”, conforme assinalam Dolores Juliano e Raquel Osborne (2008), são outros: a prostituição, o adultério e o aborto. Segundo esta lógica de negação e de subalternização do feminino, a lesbianidade nem sequer existiria como opção.

No entanto, o beijo entre as meninas – o “selinho” – tem sido motivo de preocupação para muitos/as dirigentes escolares. Certo discurso corrente procura esvaziá-lo de seu possível conteúdo transgressivo e desestabilizador, banalizando-o, isto é, dizendo se tratar de “moda”, “coisa passageira”. Mesmo assim, ele costuma vir acompanhado de medidas para inibi-lo e cerceá-lo.

Causaria certamente riso ou surpresa uma cena de um docente que, procurado por uma aluna que lhe confidenciasse um interesse amoroso por um colega, aconselhasse-a a aguardar um pouco, pois essa atração pode ser passageira, uma possível influência da mídia. O relato acima é um nítido exemplo de ação engrenada aos processos de “heterossexualização compulsória”.

O fato de a sociedade aceitar certas manifestações de afeto entre as mulheres é comumente percebido como uma maior tolerância em relação à lesbianidade. Ledo engano. Vale observar que a produção pornográfica que retrata sexo entre mulheres se dá em atendimento a uma demanda machista e heterossexista ligada a fantasias que determinados homens cultivam ao imaginarem o que elas fazem em matéria de sexo. Alguns se excitam, pensando que lhes falta um “homem de verdade como eu”.

O que talvez esteja se tornando apenas midiaticamente mais palatável é o par que reúne mulheres “femininas”, brancas, vivendo uma relação estável e sem disparidade de classe ou geração (BORGES, 2005).

Algumas famílias podem discordar que as escolas falem a respeito da diversidade sexual e a promovam como igualmente legítima, enquanto outras podem estar interessadas

em uma educação mais desmistificadora e progressista para seus filhos/as. A escola teria que agradar uma ou outra? O que está em questão é o papel da instituição escolar como espaço público e de formação cidadã. A escola pode se escorar na homofobia socialmente difusa para não assumir suas responsabilidades de ensinar o respeito à diversidade humana e aos direitos humanos? Deve a escola ser uma continuidade de certos interesses domésticos ou deve ser um espaço de educação de qualidade e de promoção do convívio social e democrático?

Docentes permitem que seus estudantes sejam dispensados/as das aulas quando o assunto é cultura indígena, deficiência física, diversidade religiosa ou racismo? Por que deveriam fazê-lo quando o tema é o respeito à diversidade sexual? Os/as estudantes não teriam, desde cedo, direito a uma educação problematizadora dos preconceitos?

Temos o desafio de construir e consolidar a escola como um espaço público, republicano e laico. Para isso, é também fundamental trabalhar para que a escola não se torne uma continuidade das lógicas da esfera privada, do mundo doméstico e que não reproduza ou amplie as situações de desamparo e hostilidade a que muitos/as jovens e adolescentes, homens e mulheres (homossexuais ou não) estão submetidos/as em seus ambientes familiares, em suas comunidades ou em outros espaços.

Em sociedades historicamente pouco democráticas e muito hierarquizadas, diversas manifestações violentas costumam ser naturalizadas. É o caso do estupro e da violência contra as mulheres, que são aceitos como “algo contra o qual nada podemos fazer”. Isso é ainda mais pulsante naquelas situações em que a vítima “não é bem uma vítima”, mas “alguém que foi atrás de encrenca” e que “recebeu o que merecia”. Do contrário, como entender o silêncio que existe em torno de tantos assassinatos de travestis em todo o país?

Relatos de estupros contra travestis, lésbicas masculinas e gays mais femininos não são incomuns. São atos impregnados de desprezo em relação às mulheres e ao feminino. E mais: exprimem um desejo de normalização, uma ânsia para encerrar, de maneira binária, a masculinidade nos homens e a feminilidade nas mulheres (PLATERO, 2008). Por isso, no caso do estupro contra lésbicas, tais atos de violência machista, sexista, homofóbica e lesbofóbica são comumente animados pela crença de que mulheres lésbicas somente são lésbicas por não terem encontrado um homem que soubesse “fazer o serviço direito”. O estuprador de uma lésbica agiria como um pretense agente de normalização. Seria o estupro uma “oportunidade de redenção” de mulheres que ousaram desobedecer aos cânones da matriz heterossexual?

É preciso desestabilizar os elementos (inclusive curriculares) que integram um universo material e simbólico que tem produzido altos índices de estupro. A sua força explica o tristemente sintomático tom de humor que acabou por revestir a famosa frase “Estupra, mas não mata”. Expressões de humor apaziguadoras sinalizam mais concordância do que indiferença em relação àquilo de que se ri.

Estupros são truculências heterorreguladoras de afirmação masculina. Por meio deles, também se procura fazer as vítimas lembrarem que sexo para elas deve permanecer “um sofrimento imposto, uma violência sofrida – nunca uma iniciativa ou um prazer” (CALLIGARIS, 2009). São atos de tortura, rebaixamento, marginalização, desapossamento e anulação física, social, psicológica e simbólica. Sua execução em grupo é corriqueira em situações em que o “outro” é reduzido à condição de presa ou prêmio, atrocidades coletivas de aniquilamento heteronormativo.

Para encerrar, continuemos o debate

Os fragmentos de relatos aqui apresentados reportam uma cotidianidade curricular composta desde eventos mais triviais e corriqueiros (como “brincadeiras” e brigas) a acontecimentos mais singulares (como estupro). Compõem um mosaico que não esgota os vastos e multifacetados meios e formas de manifestação homofóbica no cenário escolar, e constituem um *espaço de mostraçõ* válido para dinamizar a reflexão e adensar o diálogo sobre algo que, em geral, se prefere deixar em surdina. Não raro, experiências de subordinação estrutural e marginalização sistemática na escola têm sido subestimadas, negadas, silenciadas, ignoradas, ou recebido tratamento inadequado.

A heteronormatividade está na ordem das coisas, na ordem do currículo. Assim, seria incorreto pensar que a homofobia manifesta-se de maneira fortuita ou isolada nas instituições escolares. Nem é ela uma herança, um resíduo trazido de fora, cujas manifestações a escola meramente admitiria. Em vez disso, a escola consente e *ensina* homofobia (LOURO, 1999), não só repercutindo o que se produz em outros âmbitos, mas oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento. E mais: não raro também informada pelo racismo e pelo classismo, e sempre atrelada às concepções postas pela heteronormatividade, a homofobia *atua na estruturação* deste espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares, produzindo efeitos em todos/as.

Muitos relatos anteciparam nas crianças a homossexualidade, confundindo expressão de gênero, identidade de gênero, orientação sexual e identidade sexual, e pensando toda a temática a partir da linearidade determinada na sequência sexo-gênero-sexualidade. Ao mesmo tempo, vale observar que o termo “homofobia” também não aparece nos relatos, embora disto eles tratem explicitamente. As possíveis razões para isso possivelmente terão algo a ver com as dificuldades das instituições e dos seus agentes em falar de determinados sujeitos e em nomear certas formas de violação de direitos (PRADO, MARTINS & ROCHA, 2009). Mencionar tais sujeitos e as violações a que estão submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não só de suas existências, mas também de suas condições como sujeitos de direitos.

Os relatos aqui apresentados vão em mais de uma direção. O tom que prevalece deixa transparecer que muitas narradoras apresentam dificuldades para aceitar ou lidar com as homossexualidades. Posicionam-se, às vezes, como observadoras externas, apresentando dificuldade em se perceberem como parte do problema – como se as relações ali construídas, as práticas pedagógicas adotadas, as normas e as rotinas institucionais não cumprissem um papel relevante nos processos de naturalização da heterossexualidade, na heterossexualização compulsória e na legitimação da marginalização daqueles/as considerados/as “diferentes” ou “anormais”.

Além de uma sensação comum de isolamento e falta de respaldo técnico e institucional para se fazer frente a um cenário de opressão sistemática, muitos relatos evidenciam uma ausência de indignação e uma forte busca de auto-apaziguamento. Verifica-se, aí, uma mescla de ingredientes diferentemente dosados: conformismo, resignação, indignação, descontentamento, desconforto, compaixão, impotência e indiferença. Chama quase sempre a atenção uma falta de motivação para ir em busca de novos meios e alternativas mais eficazes, coletivamente construídas.

No mais das vezes, diante de um quadro intenso de violações de direitos, as providências tomadas são paliativas ou equivocadas, e não apontam para nenhuma maior articulação social. Muitos encaminhamentos adotados parecem informados por um modo de ver que não leva à mudança. E às vezes se dá o que considero ser ainda pior: alguns discursos perfazem um *deslocamento* nos processos de atribuição de responsabilidades, e estas migram do grupo e da instituição que praticaram a violação para o alvo da discriminação direta.

Quase sempre, em maior ou menor grau, as narrativas deixam transparecer um entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Indicam uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas as hierarquias, as relações de poder e a heteronormatividade. Em casos assim, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos justamente por serem portadoras de sensibilidade em relação às vítimas, uma dose de uma espécie de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir.

Em vez disso, é preciso lembrar que a noção de respeito está historicamente fundamentada no princípio da não-discriminação. Neste sentido, respeitar é agir com *justiça*, e não com bondade (WALZER, 1999). Trata-se, portanto, de um *direito*, ainda quando este não está estipulado detalhadamente em lei. Mesmo que as nossas normas de convívio, as diretrizes curriculares ou a legislação vigente pareçam insuficientes para assegurá-lo, nada nos impediria de o reconhecermos como legítimo e procurarmos fazer o que está ao nosso alcance na nossa vida cotidiana. Ao contrário do que se crê, as leis em geral se reconfiguram ao abrigo das transformações sociais que as engendram. Elas são fundamentais, mas não se pode atribuir a elas o dom de produzir as mudanças.

Na escola, antes mesmo de falarmos em respeito às diferenças, poderíamos questionar os processos sociocurriculares por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, desvalorizadas e marginalizadas. Assim discutiríamos relações de poder e processos de hierarquização e o que os “currículos” têm a ver com isso. Poderíamos, ao mesmo tempo, falar em respeito, questionar a produção da diferença e procurar desestabilizar processos de opressão e marginalização.

Professores/as se vêm, em geral, sem respaldo institucional para agir de maneira distinta e contraposta ao instituído pela escola. Além disso, como praticamente todas as pessoas, eles/as foram feitos portadores de um formidável lastro heteronormativo ao longo de suas socializações. São disposições dinâmicas, mas profundamente incorporadas (BOURDIEU, 1992). Não surpreende, assim, que, ao lado de tanto descontentamento que muitos/as profissionais da educação costumam transparecer em relação ao mundo das escolas, seus discursos se mostrem frequentemente informados por uma matriz de conformação e, por isso, não se encontrem suficientemente persuadidos quanto à necessidade de se promover mudanças no modo de ver, pensar, agir, aprender e ensinar em relação aos ditames da heteronormatividade.

No entanto, alguns depoimentos indicam que é possível pensar e orientar nossas ações curriculares em novas direções. Um número também considerável e não contabilizado de escolas tem ido nessa direção. Nelas, o empenho em problematizar e desestabilizar a homofobia tem representado trabalhar por uma escola melhor para todas as pessoas, uma escola inclusiva, um espaço livre, seguro, educativo e de qualidade, que promova experiências que considerem que corpos, sexualidades, sujeitos, padrões culturais, normas, valores e relações humanas não constituem realidades naturais e imutáveis, mas construções em contínua transformação (RIBEIRO et al., 2008; CARVALHO, ANDRADE & MENEZES, 2009). Em tais cenários, sempre haverá espaço para o questionamento e a reconsideração permanente do trabalho de indivíduos e da sociedade sobre si mesmos, para um repensar permanente dos valores e das relações de poder, voltado à invenção dialógica das regras e das formas de conviver, ensinar e aprender.

Mais do que uma responsabilidade, aí há uma gama de possibilidades para quem anima o mundo da educação, forma e informa, produz conhecimentos e influencia mentes e corações, em um esforço pessoal e coletivo de mudança. Do êxito e da ampliação dessas experiências dependem a formação para a democracia e a cidadania.

Referências:

- ALMEIDA, Gláucia Eliane Silva de. *Da invisibilidade à vulnerabilidade*. [Doutorado em Saúde Coletiva]. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2005.
- AQUINO, Júlio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- BAGLEY, Christopher; RAMSEY, Rick. *Suicidal behaviour in adolescent and adults*. Aldershot: Ashgate Publishing, 1997.
- BECKER, Simone. A visibilidade lésbica como produtora de direitos. *Sexualidade: gênero e sociedade*, Rio de Janeiro, ano XII, n. 23/24/25, out. 2005.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BORGES, Lenise Santana. Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia. *Sexualidade: gênero e sociedade*, Rio de Janeiro, ano XII, n. 23/24/25, out. 2005.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Risposte*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CAETANO, Márcio. *Gestos do silêncio: para esconder a diferença*. [Mestrado em Educação]. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.
- CALLIGARIS, Contardo. A turba da Uniban. *Folha de S. Paulo*, 05/11/2009.
- CAMARGO, Ana M. Faccioli de; MARIGUELLA, Márcio. *Cotidiano escolar*. Piracicaba: Jacintha, 2007.
- CARVALHO, Maria Eulina P. de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério D. (Ogs.). *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. João Pessoa: UFPB, 2009.
- _____; _____. MENEZES, Cristiane Souza de (Orgs.). *Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva*. João Pessoa: UFPB, 2009.
- _____; TEIXEIRA, Adla B. M. ; RAPOSO, Ana Elvira S. S. Banheiros escolares e a reprodução de gênero. In: RIBEIRO, Cláudia m.; SOUZA, Ila M. Silva de (Orgs.). *Educação inclusiva*. Lavras: UFLA, 2008.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papyrus, 2009.
- CASTAÑEDA, Marina. *A experiência homossexual*. São Paulo: A Girafa, 2007.
- CONNELL, Raewyn (Robert). *Masculinities*. Cambridge: Polity, 1995a.
- _____. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995b.
- _____. *Gender*. 2. ed. Cambridge: Polity, 2009.
- COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). *Ética*. Brasília: Garamond, 1997.
- DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ÉRIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata, 2000.

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GERALDI, Corinta. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Proposições*, Campinas, v. 5, n. 3 [15], nov. 1994.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HUMAN RIGHTS WATCH. *Hatred in the hallways*. HRW: New York, 2001. Disponível em: www.hrw.org/legacy/reports/2001/uslgbt/toc.htm.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009.
- _____; CHAMUSCA, Maria Adelaide; HENRIQUES, Ricardo. *Gênero e diversidade sexual na escola*. Brasília: Ministério da Educação 2007.
- JULIANO, Dolores; OSBORNE, Raquel. Las estrategias de la negación: desentenderse de las entendidas. PLATERO, Raquel (Coord.). *Lesbianas*. Barcelona: Melusina, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, Unesco, 2009.
- _____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.
- PARKER, Richard G. *Na contramão da Aids*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- PERES, Wiliam Siqueira. Travestis: subjetividade em construção permanente. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard G. (Orgs.). *Construções da sexualidade*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- _____. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, Unesco, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLATERO, Raquel (Coord.). *Lesbianas: discursos y representaciones*. Melusina, 2008.
- PRADO, Marco Aurélio M.; MARTINS, Daniel A.; ROCHA, Leonardo T. L. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia. *Bagoas*, Natal, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.
- RIBEIRO, Paula R. C. ; SILVA, Fabiane F. da; MAGALHÃES, Joanilira C.; QUADRADO, Raquel P. (Orgs.). *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências*. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008.
- RIOS, Roger Raupp. (Org.). *Em defesa dos direitos sexuais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. How to bring your kids up gay. In: WARNER, Michael (Ed.). *Fear of a queer planet*. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.
- _____. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, jan./jun. 2007.
- SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: CORNWALL, A.; JOLLY, S. (Orgs.). *Questões de sexualidade*. Rio de Janeiro: Abia, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- _____. *Documento de identidade*. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SULLIVAN, Andrew. *Praticamente normal*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- TEDESCO, João Carlos. *Paradigmas do cotidiano*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- VALE DE ALMEIDA, Miguel. *Senhores de si*. Lisboa: Fim de Século, 1995.
- VERDIER, Eric; FIRDION, Jean-Marie. *Homosexualité et suicide*. Montblanc: H&O, 2003.
- WALZER, Michael. *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WARNER, Michael (Ed.). *Fear of a queer planet*. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.