

**DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: DOCUMENTOS LEGAIS E
COMUNIDADE ESCOLAR – UMA ANÁLISE**

**SEXUAL DIVERSITY IN SCHOOL: LEGAL DOCUMENTS AND
COMMUNITY SCHOOL – AN ANALYSIS**

**LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA: DOCUMENTOS
LEGALES Y COMUNIDAD ESCOLAR – UN ANÁLISIS**

Manuela Azevedo Carvalho¹

Luciana A. de Miranda²

Lílian Miranda Bastos Pacheco³

RESUMO: Neste artigo a ideia é analisar o que preconizam alguns documentos legais que regem a educação brasileira acerca da diversidade sexual, com destaque para a homossexualidade, tendo a opinião da comunidade escolar: alunos, familiares, professores e demais profissionais da educação, como mote para verificar como essa diversidade tem sido abordada no ambiente escolar. São analisados pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação, junto à opinião da comunidade escolar, através de pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, com o intuito de investigar como essa diversidade aparece no dia a dia das escolas brasileiras e como mote para a discussão acerca das políticas até então implementadas neste âmbito na educação do país. A partir das análises, foi possível perceber que a comunidade escolar, em especial diretores e professores, ainda lida de forma problemática com o tema, não auxiliando as discussões necessárias para a promoção de um espaço que contemple as diversidades.

PALAVRAS-CHAVE: Escola e diversidade. Diversidade sexual. Plano Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

ABSTRACT: In this article the idea is to analyze what advocates some legal documents governing the Brazilian education about sexual diversity, especially homosexuality. It takes into account the views of the school community: students, families, teachers and other education professionals, as theme to see

¹ Mestre na Área Multidisciplinar de Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Especialista em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora de Pós-graduação da Faculdade da Cidade do Salvador (FCS). E-mail: manuelaacarvalho@hotmail.com.

² Mestre na Área Multidisciplinar de Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Especialista em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: lucianaamiranda@hotmail.com.

³ Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), dos Programas de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade (Área Multidisciplinar de Ciências Humanas e Sociais) e em Educação; e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Processos Educativos (DEHPE). E-mail: lilianmbp01@gmail.com.

how this diversity has been addressed in the school environment. Assumptions from the National Curriculum Guidelines for Basic Education and the National Education Plan are analyzed with the opinion of the school community, through research conducted by the Institute of Economic Research Foundation, in order to investigate how this diversity appears in day to day life of schools Brazilian and the motto for the discussion of policies so far implemented in this area in the country's education. From the analysis, it was revealed that the school community, especially principals and teachers also deal with a problematic way with the theme, not helping the discussions necessary to promote a space that contemplates diversity.

KEYWORDS: School and diversity. Sexual diversity. National Education Plan. National Curriculum Guidelines for Basic Education.

RESUMEN: En este artículo, la idea es analizar que defienden algunos documentos legales que rigen la educación brasileña sobre diversidad sexual, con énfasis en la homosexualidad, y la opinión de la comunidad escolar: alumnos, padres, profesores y demás profesionales de la educación, como un lema para comprobar cómo esta diversidad ha sido abordado en el entorno escolar. Las hipótesis se analizan las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Básica y el Plan Nacional de Educación, junto con la opinión de la comunidad escolar, a través de la investigación realizada por el Instituto de Investigación Económica, con el objetivo de investigar de qué modo esta diversidad aparece en realidad del día a día de las escuelas brasileñas y como el lema de la discusión acerca de las políticas aplicadas hasta ahora en este contexto en el ámbito de la educación en el país. En el análisis, es posible darse cuenta de que la comunidad escolar, en particular los directores y el personal docente, siendo tan problemático con el tema, y no ayudar a los debates necesarios para la promoción de un área que cubre las diversidades.

PALABRAS CLAVE: Escuela y diversidad. La diversidad sexual. Plan Nacional de Educación. Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica.

INTRODUÇÃO

A diversidade sexual tem sido tema de debates em diferentes campos, devido, sobretudo, à força das reivindicações elaboradas pelos movimentos sociais ligados às temáticas LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros) e feministas, em prol de uma igualdade de direitos e de gênero.

A escola, como instância privilegiada na criação, discussão e manutenção de ideologias, não pode estar alheia a esses debates. No entanto, historicamente, a escola tem servido para disseminar ideologias cultivadas pelas classes dominantes, através, sobretudo, de sua construção curricular, decidindo o que trabalhar e como, de acordo com os interesses dessas classes, o que exclui as diversidades em prol da manutenção do que se institui como padrão por ela.

O texto aqui apresentado visa à discussão acerca de como a diversidade é abordada em alguns documentos legais orientadores da educação brasileira, ou seja, como essa temática tem sido proposta para o currículo da escola, e, sobretudo, como os professores têm visto a presença dessa diversidade no espaço escolar, visando saber como os sujeitos de

sexualidade não padrão têm sido contemplados no dia a dia da escola e como as discussões nesse espaço podem contribuir para a diminuição de atitudes preconceituosas.

Para tal, foram analisados documentos que tratam e/ou instituem legalmente a abordagem do tema nas escolas e dados extraídos de pesquisa feita com a comunidade escolar, incluindo alunos, pais, mães e profissionais da educação, sobretudo professores, sobre a diversidade sexual, que servem como panorama da opinião desses profissionais e podem revelar detalhes acerca de como vem sendo conduzida sua prática docente quando o assunto é diversidade sexual.

À luz da terceira diretriz apresentada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº. 13.005, de 2014, que aborda o respeito à diversidade e aos direitos humanos, contra toda forma de discriminação, foram analisados: o documento “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Documento final” (2010), elaborado durante a Conferência Nacional de Educação (Conae); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013); e a pesquisa feita pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), de 2010; todos no tocante à abordagem que se faz sobre a diversidade de orientação sexual e de gênero. Com o intuito de investigar e analisar como a temática tem sido proposta nos documentos legais, e como vem sendo discutida e contemplada no currículo escolar frente ao discurso dos profissionais da educação, sobretudo os professores, e a opinião de segmentos da sociedade acerca dessa diversidade, detectada na pesquisa feita pela FIPE.

Analisar a abordagem da diversidade sexual em documentos oficiais da educação e a opinião dos profissionais da área acerca do tema pode trazer contribuições para repensar as formas de condução educacional nas instituições escolares e nas próprias secretarias de educação, bem como, nos programas de formação docente, iniciais ou continuados, e a adoção de políticas públicas mais incisivas e eficazes no tocante ao assunto.

Ao longo da história da educação muitos foram os alunos, simbólica ou diretamente, impedidos de frequentar o espaço escolar por motivos diversos, e muitos relacionados às diferenças frente aos padrões instituídos socialmente. As sexualidades não heteronormativas, via de regra, enfrentam esse processo de exclusão e não aceitação social. O *bullying* com alunos que se afirmam enquanto pertencentes a outras sexualidades, que não a heterossexual, e a identidades de gênero não condizentes com o que se institui para seu sexo biológico é presente nas escolas e, muitas vezes, os profissionais da instituição podem

impedir ou atuar no sentido de minimizar que essa prática se dissemine no espaço escolar, e também fora dele, trabalhando e desmistificando o tema.

Assim, analisar o que preconizam os documentos educacionais e como os sujeitos que se identificam com essas sexualidades são vistos pela sociedade e pelos próprios profissionais da educação, pode auxiliar a trabalhar questões que possam vislumbrar alternativas para a amenização dessa problemática, não só a nível escolar, mas social, a fim de oferecer a todos os alunos a garantia dos direitos humanos, em destaque, o direito à educação e o respeito a sua condição.

Tem-se, portanto, como objetivo compreender como a diversidade sexual tem sido abordada em documentos oficiais da educação brasileira e como isto vem sendo aplicado nas escolas, frente ao discurso dos profissionais da educação, identificando preconceitos e dificuldades destes profissionais em lidar com o tema em seu dia a dia escolar.

A análise dos dados da pesquisa segue uma metodologia de procedimento bibliográfico e documental e de abordagem qualitativa, apesar de partir de dados quantificados apresentados pela FIPE.

ESCOLA, DOCUMENTOS E DIVERSIDADE SEXUAL

A escola, além de fonte para construção de conhecimentos próprios de uma aprendizagem formal, é uma das instituições responsáveis pela socialização dos indivíduos. Se pensarmos que, fora o ambiente sociofamiliar, ela é um dos principais locais de contato com o outro que a criança tem, sua importância enquanto instituição social torna-se ainda maior. A escola é o espaço em que essa criança mais precocemente conviverá com outros, “estranhos” a sua realidade, que a ajudarão a compor suas percepções acerca do mundo e de si mesma.

Por isso, é importante que na escola se discutam questões que permeiam essa composição e constituem a vida social do ser que está ali se desenvolvendo. E isso deve passar não só a formação da criança, mas todas as etapas formativas do indivíduo.

Assim, bem como na vida social fora da escola, é importante que o sujeito aprenda a lidar com as diversidades, que aprenda a conviver com crianças, adultos e idosos, com deficientes e com pessoas de etnias, condição socioeconômica, sexualidade e/ou identidade de gênero e religiosidade diferentes da sua.

Deste modo, reafirma-se a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 16), que propõem que “a educação é, pois, processo e

prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam”. Sobretudo porquê, como afirma Hoffmann (2004 apud HOFFMANN, 2005, p. 39):

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. [...] A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade, porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade.

Por isso é preciso que as diferenças não se façam deméritos, mas sejam entendidas como condição social de marcação identitária, em que se possa perceber que as diferenças compõem as identidades, e que estas também as compõem. Como afirma Silva (2007, p. 75), “[...] assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. E especificamente acerca dessa marcação de interdependência entre identidade e diferença, para o par heterossexualidade e homossexualidade, Louro (2009) diz que apenas após o ato de nomear a prática sexual divergente da heterossexualidade enquanto homossexualidade é que a heterossexualidade passa a existir, ganhar sentido, numa evidente relação de dependência.

No entanto, a escola vem de uma constituição histórica em que se abdica das diversidades, tomando-as como diferenças que devem, não ser transformadas em equidades, para assim ser somadas, mas em igualdade, no sentido de uniformidade, o que as anula e tolhe seu sentido. Para tal, muitas vezes, a escola faz com que se preservem os padrões em prol da manutenção social, daquilo que está instituído como norma, como certo, como desejável, mesmo contrapondo-se à ciência, à realidade e às novas configurações sociais.

Porém, nas últimas décadas o “trabalho” da escola, em prol dessa manutenção, tem se tornado mais difícil. As lutas e conquistas alcançadas pelo movimento LGBTTT, espalhado pelo mundo, ressoa na escola e cobra dela uma resposta. Já não é possível estar alheio, sem perceber a orientação sexual, ligada ao desejo e à sexualidade; e/ou a identidade de gênero, ligada à construção social das “diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 21), de alguns estudantes que clamam por esse reconhecimento e trazem em seus corpos, discursos e atitudes a inscrição de que precisam e querem ser vistos, notados como divergentes.

Segundo Louro (2001, p. 542):

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado (grifos no original).

E o docente e a docente, tal como afirma Louro (2001), sentem-se numa espécie de “abismo ideológico”, tendo que abdicar (ou sendo chamado a isto) de suas concepções e crenças em prol de algo que, muitas vezes, consideram condenável, ou, ao menos, extremamente difícil de lidar.

A terceira diretriz apresentada no PNE (BRASIL, 2014), preconiza a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, e, embora o documento não aponte metas estabelecidas nem estratégias para que a diretriz se cumpra, é importante que ela figure nele e isso representa já um avanço para os movimentos reivindicatórios.

Esse pressuposto do PNE é reforçado também pelo que aponta o “Eixo VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, da publicação “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Documento final”, elaborada durante a Conae (2010, p. 124). De acordo com este documento:

Vivemos, no terceiro milênio, um momento histórico, em que as questões de reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocadas na agenda social e política, na mídia, na esfera jurídica e, também, na política educacional. Embora tais questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas, compreendidas como direito, ao qual se devem respostas públicas e democráticas.

Reconhecendo o mérito das lutas e suas conquistas, bem como a necessidade de uma resposta oficial, por parte das políticas públicas estabelecidas.

Em consonância com o que os documentos mencionados propõem, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, reconhecem as lutas históricas pelos direitos civis e afirmam que a escola precisa garantir o direito ao tratamento igualitário e às diferenças individuais, inclusive quanto às diferenças de gêneros e de orientações sexuais. E, entre outras orientações, as Diretrizes preconizam, especificamente para o projeto político-pedagógico do ensino médio, a

[...] valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual,

pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência (BRASIL, 2013, p. 106).

Ou seja, que a escola se faça realmente de todos e que tenha, incluída em seu currículo, a capacidade de abordar temas que contribuam para a convivência social harmônica e democrática, não partindo mais da ótica da cultura tradicional, arcaica, estruturalmente dominante.

Num rápido exame na memória de escolarização e no contato com relatos atuais de alunos e professores, é possível perceber que Freire (1987) parece se fazer atemporal ao narrar sobre um dos principais problemas da escola, os “privilégios” presentes no currículo e sua possibilidade de não serem mais “privilégios”. Isso, porque, como ele afirma, ao tornar-se de todos, os privilégios perdem o sentido, sendo algo compartilhado, comum, o que, obviamente, desagrade os anteriormente privilegiados. Afirma Freire (1987, p. 25):

Mas, o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconhecem em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir, significa opressão. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos, porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam, nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoas. Direito de pessoas que, na situação anterior, não respeitavam os milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança (grifos no original).

Assim, se são inclusas no currículo as perspectivas plurais de formação identitária, como a constituição das diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, a heteronormatividade tem seu privilégio de “correta” e único comportamento sexual aceito perdido. É, agora, obrigada a dividir espaço com a diversidade e, pois, que surgem as mais variadas formas de reivindicação de retorno ao privilégio, como se viu, em 2011, por exemplo, grande divulgação na mídia do projeto de lei de um vereador da cidade de São Paulo, Carlos Apolinário, para a instituição do “dia do orgulho hétero” (ABGLT, 2011), como uma resposta ao “dia do orgulho gay”, numa tentativa de desqualificar o movimento LGBTTT.

É importante frisar que o que se entende como heteronormatividade é justamente o conjunto de comportamentos, atitudes e atividades sociais que conduzem as

peças para práticas sexistas complementares, ou seja, para o condicionamento da existência e legitimidade apenas de práticas baseadas no binarismo feminino/masculino, o que Rich (2010) chama de heterossexualidade compulsória, descrevendo variadas formas dessa compulsão, como práticas baseadas na violência física e simbólica instituída às mulheres ao longo da história, e que Leite (2011, p. 14) conceitua como “[...] a estética, os comportamentos e os papéis sociais aceitáveis para cada gênero, em lógica dicotômica que marginaliza os que se desviam de qualquer desses padrões”.

Para Junqueira (2009, p. 14):

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (grifos no original).

Tecendo uma crítica aos rígidos padrões ainda estabelecidos socialmente, referindo-se, inclusive, ao pensamento comum de muitos preconceituosos quanto à condição de anormalidade a tudo o que fuja da heteronormatividade, como mais uma forma de demarcar os limites entre “certo” e “errado”.

Em decorrência desses padrões e da não normalidade e incapacidade de convivência com as diferenças, tem-se no Brasil dados alarmantes quanto à violência contra homossexuais. De acordo com o “Relatório anual de assassinatos de homossexuais de 2011”, divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB, 2012), o Brasil ocupa a primeira posição em assassinatos homofóbicos no mundo, com 44% dessas execuções. Segundo o “Relatório sobre violência homofóbica no Brasil” (BRASIL, 2013, p. 18) “no ano de 2012, foram reportadas 27,34 violações de direitos humanos de caráter homofóbico por dia. A cada dia, durante o ano de 2012, 13,29 pessoas foram vítimas de violência homofóbica reportada no país”, ressaltando que se pode ter números ainda maiores, visto as dificuldades para a denúncia e as subnotificações.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 16):

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere

a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos.

Apenas quando esses direitos preconizados nas orientações e documentos legais instituídos para a educação brasileira forem cumpridos de fato é que se poderá pensar em construir uma educação de qualidade e que atenda satisfatoriamente às necessidades do público que ela concentra, tendo como base o respeito à dignidade humana.

ESCOLA E PRECONCEITO: SILENCIAMENTO OU PRESERVAÇÃO DE VELHOS ESTIGMAS – O QUE DIZ A PESQUISA

Nesta seção serão analisados os dados numéricos extraídos da pesquisa feita pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE, 2010), intitulada “Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar”, que trata das diversidades presentes na escola e traz, entre elas, um panorama de como a diversidade sexual tem sido vista nesses ambientes, ou seja, de como vem sendo tratados na prática, na convivência com a comunidade escolar, os representantes de sexualidades não heteronormativas na escola pública brasileira.

A pesquisa realizada pela FIPE coletou a opinião de diretores, professores (de Língua Portuguesa e Matemática), outros profissionais de educação (de atividades diversas, como preparo da merenda, limpeza, serviços de secretaria, entre outros), alunos (do 8º e 9º anos do ensino fundamental, do 3º e 4º anos do ensino médio e do 2º segmento de ambos os ensinos da Educação de Jovens e Adultos) e pais e mães de alunos (que fazem parte da Associação de Pais e Mestres ou do Conselho Escolar), em 500 escolas brasileiras. Através das análises empreendidas a partir dos dados apurados é possível inferir análises qualitativas advindas dos questionamentos feitos pela fundação e das respostas dos contribuintes.

De acordo com as análises, detectou-se que “de maneira geral, o preconceito é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país” (FIPE, 2010, p. 69). Especificamente quanto ao preconceito relacionado à orientação sexual, a FIPE elaborou uma lista de afirmações acerca da convivência com pessoas homossexuais e teve percentuais relevantes quanto à maioria delas. Vejamos as opiniões expressas pela comunidade escolar no quadro abaixo, construído a partir da tabela publicada na pesquisa feita pela citada fundação:

Quadro 1 – Concordância com frases que expressam o preconceito quanto à orientação sexual

Frases	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / mães
Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais	9,8	13,3	21,4	35,3	22,2
Uma lésbica é mais aceita na escola do que um <i>gay</i>	19,9	20,6	25,2	34,2	26,7
Acho muito difícil aceitar a homossexualidade masculina	17,9	19,2	29,7	36,4	31,8
Eu não aceito a homossexualidade	10,9	10,6	20,5	26,6	20,3
A homossexualidade é uma doença	13,6	11,8	23,4	23,2	28,2
Os professores que não são gays são mais respeitados pelos estudantes	26,2	29,3	37,3	44,9	38,8

Fonte: Construção das autoras, baseada na tabela da FIPE (2010, p. 73-74).

Foi feito um recorte da tabela original apresentada pela FIPE, no intuito de analisar apenas alguns dados, selecionados de acordo com a gravidade das afirmações e dos dados numéricos correspondentes, que demonstram com maior nitidez a importância de se trabalhar as diferenças na escola e, especificamente, a diversidade sexual.

A primeira das afirmações a ser analisada é: “Acho muito difícil aceitar a homossexualidade masculina”, em que os índices de todas as categorias entrevistadas apresentaram altos níveis de adesão à frase: 17,9% dos diretores, 19,2% dos professores e 29,7% dos funcionários concordaram que é difícil aceitar a homossexualidade masculina. A segunda é a de que “uma lésbica é mais aceita na escola do que um *gay*”, em que 19,9% dos diretores, 20,6% dos professores e 25,2% dos funcionários, afirmaram concordar.

O que se pode perceber é que há um entrave quanto à aceitação das diferenças sexuais, sejam elas expressas por lésbicas ou *gays*. No entanto, inclusive percebendo a motivação da pesquisa em elaborar essas afirmativas, parece que a aceitação à homossexualidade masculina é ainda menor que à feminina. Uma das possibilidades de se pensar acerca desse dado é a construção altamente patriarcal estabelecida em nossa cultura. Sendo o elemento masculino forçado a ser exemplo de virilidade, não cabendo a aceitação a uma possibilidade de relação amorosa entre dois homens, em que imperaria o comportamento mais duro e não afeito às emoções, tais como o atribuído a uma mulher. Como afirma Louro (1999, p. 28), isso se verifica inclusive nas relações de amizade entre homens, em que “[...]”

podem ser acentuadas a camaradagem e a lealdade; no entanto, são mais ou menos freqüentes os obstáculos culturais à intimidade e à troca de confidências entre eles”.

Entretanto, esses dados não são exatamente confirmados na afirmação que se refere à “não aceitação da homossexualidade” em geral, que é a terceira a ser destacada, em que 10,9% dos diretores, 10,6% dos professores e 20,5% dos funcionários afirmaram concordar.

Nas três afirmações, o que está em jogo é a aceitação da orientação sexual divergente do padrão instituído socialmente, no caso das afirmações, da homossexualidade. Os dados quantificados das opiniões dos profissionais da educação, diretores, professores e funcionários da escola refletem a falta de preparo para lidar com indivíduos que, por ventura, destoem do padrão sexual instituído e com situações que coloquem o direito à igualdade, pregado enquanto diretriz no PNE (BRASIL, 2014), em xeque.

É importante perceber que enquanto nas duas primeiras afirmativas destacadas os profissionais afirmavam acerca de um contexto em que acreditavam, mas não necessariamente participavam enquanto sujeitos ativos da afirmação, na terceira afirmativa, eles são postos à “prova”, com a pergunta sendo direcionada exatamente a eles, ou seja, precisam responder quanto à sua condição de pessoas que possuem ou não um preconceito. Talvez, por isso, em alguns casos o índice chegue a cair quase pela metade, como no caso das opiniões expressas pelos professores. Ao admitirem não aceitar a homossexualidade, embora tenham suas convicções quanto ao que julgam sexualmente certo ou errado, podem titubear afirmar categoricamente sua opinião, por recearem fazer parte do grupo de pessoas que podem ser “taxadas” de preconceituosas, de “politicamente incorretas”.

Se os diretores, professores e funcionários comportam-se de maneira preconceituosa, é compreensível que os alunos e conseqüentemente os pais e mães desses alunos reflitam, por sua vez, o que é “ensinado” ou, ao menos, não combatido na escola. Assim, quanto à afirmação de “difícil aceitação da homossexualidade masculina”, 36,4% dos alunos e 31,8% dos pais e mães concordam; quanto à possível aceitação mais fácil da homossexualidade feminina, esses números ficam em 34,2% dos alunos e 26,7% das mães e pais; e 26,6% dos alunos e 20,3% das mães e pais, afirmam que não aceitam a homossexualidade no geral. Logo, há de se imaginar que, nesse ambiente, a convivência com a diversidade sexual não ocorre de maneira saudável, podendo configurar-se com práticas diferenciadas, desde o silenciamento, em que “não se toca no assunto”; passando pelas constantes contradições, em que os indivíduos afirmam não possuírem preconceito, mas a

todo instante referem-se a sujeitos de sexualidades não padrão de forma preconceituosa; até a verbalização de julgamentos e a atitudes diretamente preconceituosas, como o *bullying* e a violência física. Caracterizando comportamentos associados à expressão da homofobia, que em suma é a “aversão a homossexual ou à homossexualidade” (RIOS, 2009, p. 61), aversão que, ainda segundo Rios, pode ser caracterizada de forma direta, como nos casos de violência física, ou indireta, na supressão de quaisquer direitos tendo como prerrogativa a sexualidade.

Como afirma Louro (1999, p. 29), “[...] consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo”, o que nos leva à quarta afirmativa: “Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais”, que mostra a concordância de 9,8% dos diretores, 13,3% dos professores, 21,4% dos funcionários, 35,3% dos alunos e 22,2% das mães e pais, comprovando o preconceito e a ineficiência da escola para lidar com o enfrentamento a ele.

Embora as reivindicações em prol da dignidade LGBTTTT tenham crescido significativamente na última década, vejamos o que diz Junqueira (2009, p. 17) acerca de outra pesquisa sobre a convivência entre sujeitos heterossexuais e não heterossexuais:

A pesquisa “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela Unesco, entre abril e maio de 2002, em todas as unidades da federação brasileira, na qual foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada, revelou, entre outras coisas, que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais.

Ou seja, quase uma década depois, mesmo com o crescimento dos debates em torno da temática e da própria ampliação na garantia de direitos humanos a todos, os resultados não apresentam diferenças significativas. O que mostra que, bem como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 16):

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

Reforçando a ideia de que o que se reproduz na escola provém, de fato, já de uma junção de saberes escolhidos para serem trabalhados em detrimento de outros, atendendo a determinados grupos sociais, interessados na veiculação dessas informações e na manutenção do *status quo*, e que agora se vê na iminência de perder a “exclusividade” do controle e na abertura para que outros saberes adentrem o espaço escolar.

Ainda em se tratando da concordância com frases que expressam o preconceito à diversidade sexual, há outra questão a ser destacada na pesquisa feita pela FIPE: a que afirma que “a homossexualidade é uma doença”, em que 13,6% dos diretores, 11,8% dos professores, 23,4% dos funcionários, 23,2% dos alunos e 28,2% dos pais e mães concordaram com a afirmativa.

Esses dados, além de causarem preocupação por conta do nível de preconceito que carregam, agregam mais uma constatação alarmante, a população, inclusive a dita população letrada, com acesso a determinado nível de instrução e conhecimento científico, não possui o discernimento e a reflexão necessária para compreender uma questão elucidada há anos pela ciência, de que a homossexualidade em nada tem a ver com doença, sequer com algum tipo de transtorno mental, como se acreditava até o início da década de 1970, quando a Associação Americana de Psiquiatria a retirou da lista de transtornos, por falta de comprovação científica, atestando que nenhuma orientação sexual é tida como doença. O que foi confirmado e divulgado em 1990, mundialmente, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (ABGLT, 2006).

Sobretudo entre os diretores e professores, os dados quantitativos dessa amostra deveriam estar nulos, se se imaginar que eles são os responsáveis diretos pela circulação desse tipo de informação acadêmica e pela mediação do aluno a essa informação para a reflexão e possível construção do conhecimento. No entanto, o que se vê é que muitos diretores e professores acreditam em pressupostos errôneos, repassando informações que, além de equivocadas, são discriminatórias. Assim, se os próprios responsáveis diretos por esse acesso dos estudantes a esses conhecimentos acreditam que a homossexualidade é uma doença, toda a comunidade acadêmica, alunos, funcionários e pais e mães não tem motivos para encarar a afirmativa de forma diferente. O que corrobora o pensamento de Junqueira (2009, p. 14), de que a escola reproduz papéis sociais, “[...] perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação”.

Em se tratando da opinião quanto aos professores homossexuais, os dados reiteram o pensamento difundido ao longo da coleta das afirmações anteriores. Quando indagados acerca do respeito aos professores atrelado a sua orientação sexual, 26,2% dos diretores, 29,3% dos professores, 37,3% dos funcionários, 44,9% dos alunos e 38,8% dos pais e mães afirmaram concordar que os professores *gays* são menos respeitados que os não *gays*. O que nos dá a ideia de que os professores, antes mesmo de terem seu trabalho reconhecido

e/ou avaliado enquanto profissionais, devem ser medidos pela orientação sexual que possuem, sobretudo quando verificamos os dados expressos pela opinião dos alunos, que lidam diariamente e numa relação mais próxima com o docente. Tendo, em tese, maior oportunidade de conhecer o profissional e o trabalho que ele desenvolve, aquém das crenças e preconceitos que alimenta acerca da diversidade sexual.

Ainda na pesquisa da FIPE, quando perguntados acerca de sua distância social em relação às pessoas tidas como homossexuais, vejamos o que a comunidade escolar diz:

Quadro 2 – Afirmações acerca da distância social em relação a uma pessoa homossexual

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / mães
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	12,6	9,6	11,9	14,1	20,1
Aceitaria como colega de trabalho na escola./ Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	23,4	22,4	38,1	23,4	25,2
Aceitaria como aluno(a)/ colega na sala de aula.	9,0	45,5	21,1	38,9	21,8
Aceitaria como aluno(a) da escola.	49,9	14,3	25,6	20,9	27,9

Fonte: Construção das autoras, baseada na tabela da FIPE (2010, p. 83).

Apenas 9% dos diretores afirmaram que as aceitaria como alunas ou colegas na sala de aula e 49,9% afirmou que as aceitaria como alunas da escola. Sobre essas mesmas indagações, 45,5% dos professores afirmaram que as aceitariam como alunas na classe e 14,3%, como alunas da escola. Esses índices parecem novamente se refletir nas respostas verificadas junto aos alunos, já que apenas 23,4% disse que aceitaria fazer trabalhos em grupos com colegas homossexuais e só 14,1% disse aceitar que esses colegas fossem estudar em suas casas. As médias gerais quanto à distância social em relação a homossexuais mostram que cerca de 80% dos alunos preferem essa distância, e entre professores e diretores esse índice é de aproximadamente 77% (FIPE, 2010).

De acordo com Louro (1999, p. 9), esse distanciamento reflete um pensamento comum, pois é “como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade”. E, obviamente, fazer parte do grupo de pessoas que se identificam enquanto homossexuais, não lhes rende atributo

algum, pelo contrário, há possibilidades de descrédito e demérito em suas relações e atividades. Se atrelarmos a isso os dados trazidos pelo quadro 1, apresentado acima, veremos que os dados quanto ao reconhecimento da homossexualidade enquanto doença se vincula ao discurso de distanciamento e à reflexão feita por Louro (1999).

Quanto à situação de ter tido conhecimento ou ter presenciado humilhações sofridas por homossexuais, e, portanto, do conhecimento acerca de atos claros de preconceito, 39,9% dos diretores, 29,4% dos professores e 35,6% dos alunos afirmaram já ter entrado em contato com essas situações de alguma forma (FIPE, 2010, p. 87). Quando essas humilhações passam a se configurar como agressões físicas, 16% dos diretores, 10,3% dos professores e 18,7% dos alunos afirmaram ter conhecimento (FIPE, 2010, p. 90).

E, ainda falando em agressões a homossexuais, quando estes são os professores, a pesquisa da FIPE (2010, p. 88) aponta essa categoria, junto com professores idosos e mulheres, como uma das em que mais se verificam situações dessa natureza, chegando a 16,3% dos diretores, 12,9% dos professores e 19,7% dos alunos que presenciaram ou souberam de humilhações; e 4,7% dos diretores, 2,2% dos professores e 7,7% dos alunos terem tido conhecimento de situações envolvendo agressões físicas a professores homossexuais (FIPE, 2010, p. 91). Esses índices levam a crer que possivelmente, parte dessas humilhações pode ter ocorrido em sala de aula, mas boa parte delas pode ter ocorrido nos horários de maior fluxo de estudantes, como nos intervalos entre aulas, no intervalo do período ou nos momentos de entrada e saída da escola.

Outro dado apresentado na pesquisa da FIPE refere-se ao conhecimento de perseguições e maus tratos e da existência de apelidos preconceituosos para com quaisquer pessoas no ambiente escolar e à evasão provocada por essas perseguições. Vejamos o quadro elaborado a partir da tabela publicada pela FIPE:

Quadro 3 – Percentual de respondentes que viu ou soube de perseguições, maus tratos e atribuição de apelidos preconceituosos na escola

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / mães
Pessoas (alunos, professores, funcionários) com apelidos preconceituosos.	63,9	55,3	40,7	55,1	31,6
Pessoas (alunos, professores, funcionários) serem perseguidas ou maltratadas por outros alunos.	49,6	52,1	42,7	37,1	35,0
Alunos deixarem ou abandonarem a escola por causa das perseguições de outros alunos.	40,8	37,5	32,8	40,0	27,7
Alunos serem excluídos de atividades na escola por preconceito ou discriminação.	17,3	10,4	15,1	24,9	11,1

Fonte: Construção das autoras, baseada na tabela da FIPE (2010, p. 98)

Do universo entrevistado, 63,9% dos diretores, 55,3% dos professores e 55,1% dos alunos afirmaram saber da existência de apelidos preconceituosos; 49,6% dos diretores, 52,1% dos professores e 37,1% dos alunos disseram saber de perseguições ou maus tratos; e 40,8% dos diretores, 37,5% dos professores e 40% dos alunos afirmaram saber de alunos que deixaram as escolas por conta das perseguições sofridas por parte de colegas. Nesses índices destaca-se ainda que 17,4% dos alunos que sofrem com o *bullying* são homossexuais, ficando atrás apenas de alunos negros, com 19%, e de alunos pobres, com 18,2%, reforçando a ideia de manutenção dos padrões socialmente instituídos.

Todos esses percentuais coletados na e sobre a escola mostram como o ambiente escolar não tem, de fato, respeitado as diversidades. Diretores e professores, que compõem o cenário de profissionais e que deveriam se configurar como os principais atores responsáveis pela disseminação de ideias e práticas de respeito à dignidade humana, endossam as estatísticas, reproduzindo consensos que deveriam ser abordados e criticados negativamente por eles, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmem que o que se espera da escola é que ela “[...] esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos” (BRASIL, 2013, p. 105).

Assim, com o “apoio” de considerável parte de gestores e professores, os alunos têm legitimadas as concepções cultivadas no senso comum e acabam por imprimir no ambiente coletivo escolar as regras que rezam essas concepções, demarcando o poder

instituído pela norma social, subjugando aqueles tidos como marginais a esses comportamentos normatizados e impondo suas práticas e concepções de vida.

No entanto, assim como Gadotti (1994, p. 6), pensamos que:

[...] no dia-a-dia, mudando passo a passo, com pequenas mudanças numa certa direção, podemos operar a grande mudança, a qual poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário e paciente. E o mais importante: isso pode ser feito já. Não é preciso mais esperar para mudar.

Embora cerca de 50% de professores e diretores afirmem saber das perseguições sofridas por alunos e cerca de 40% saibam de uma de suas consequências, poucas atitudes parecem ser tomadas no intuito de minimizar esse enfrentamento às diferenças. Sobretudo, porque, se os próprios professores e diretores sentem-se pouco confortáveis com a presença de alunos com comportamentos ou modos de vida não padrão e/ou não desejáveis nas escolas, é mais fácil lidar com um ambiente em que eles não mais habitem. Assim, a evasão desses alunos, perseguidos por não se encaixarem nos padrões sociais vigentes, traz ao menos um alento à árdua tarefa que é dirigir uma escola e/ou ministrar aulas. Para Junqueira (2009, p. 29): “[p]or mais difícil que seja (e para algumas pessoas isso é ultrajante), é preciso reconhecer que, muitas vezes, a pessoa preconceituosa apega-se às suas crenças, aos sistemas de disposições socioculturais, para procurar responder à ‘ameaça’ que a diferença lhe parece representar”.

Logo, a concepção de que é mais fácil minimizar ou, quem sabe, anular as diferenças consegue vigorar novamente naquele espaço escolar, como solução para se desenvolver um melhor trabalho, já que é mais fácil que os alunos se adaptem à “ordem” da escola, quando na verdade era a escola a instituição a adaptar-se às condições dos alunos, inclusive às diversidades apresentadas por eles, sobretudo se analogamente pensarmos que os alunos continuarão a ser sujeitos se não houver escolas, mas estas, nada poderão ser sem seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a escola enquanto produto e elemento social é importante para nos permitir repensá-la a todo instante. Enquanto instituição construída por, pela e para a sociedade é importante que ela esteja atenta às circunstâncias e necessidades que a envolvem.

O modelo de escola adotado há uma década já não supre mais as necessidades do público a que ela agora se destina. No entanto, a escola parece querer estagnar, saber-se ultrapassada, mas negar a emergência da evolução.

Com o crescimento das reivindicações em prol dos direitos humanos, muitas conquistas ganharam espaço não só em âmbito jurídico, mas social, estando presentes, cada vez mais, no dia a dia de todos e, como espaço que ocupa grande parte de nossa vida, também na escola. Entre essas reivindicações, ganhou forte pauta, principalmente nas duas últimas décadas, o movimento LGBTQTTT, sobretudo, para a luta por representatividade e respeito.

Porém, de acordo com as análises realizadas, foi possível perceber que os atores da escola, alunos, professores, funcionários, mães e pais e diretores, ainda lidam, em geral, de forma preconceituosa com as temáticas que envolvem as sexualidades não padrão, em específico, a homossexualidade. Os dados apresentados são preocupantes na medida em que expressam opiniões, muitas vezes, pautadas em preconceitos arraigados e na falta de entendimento acerca da diversidade humana, sobretudo, quando as opiniões foram dadas por diretores e professores, profissionais ligados diretamente à condução educacional nas escolas, haja vista que, em contato direto com a educação de outros sujeitos, precisariam ter maiores esclarecimentos quanto ao papel da escola e aos temas que permeiam as relações humanas e a formação social dos sujeitos.

Cabe à escola estar a par das reivindicações e do que elas representam, a fim, inclusive, de facilitar o progressivo cumprimento delas. No entanto, o ambiente escolar, de acordo com as análises feitas, mostra-se ainda um espaço restrito aos valores e direitos de classes dominantes e das configurações socioeconômicas e culturais hegemônicas existentes, negando o acesso e permanência a sujeitos que, por ventura, não pertençam enquanto norma a esses costumes. Assim, sobretudo, os alunos de orientação sexual ou identidade de gênero não padrão, são legados a permanecer à margem ou a enquadrar-se no padrão que a escola representa.

Mesmo com o reconhecimento de políticas públicas e com a instauração dessa discussão a nível legal, como com a inclusão de uma diretriz em que consta a igualdade e “o combate a toda forma de discriminação” no PNE (2014-2024), com a discussão dessa pauta no documento final elaborado durante a Conae, em 2010, e com o reconhecimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), acerca da necessidade de asseguramento e valorização das diferenças, enquanto elementos constituintes da diversidade humana, a escola caminha lentamente na direção da garantia do direito de todos à educação.

A partir dos dados apresentados e do cotejamento deles com as leituras empreendidas, percebeu-se que urge que a escola, instância privilegiada para a construção,

modificação, divulgação e disseminação de ideias, assuma o papel de mais um (e, talvez, atualmente, o mais importante) elemento de combate à violência e discriminação, por todo o alcance social que possui.

Se, como preconizam as diretrizes curriculares, a escola puder se reinventar e compreender que as diversidades compõem as identidades e que elas não são fixas, passando a configurar-se como um produto cultural desse tempo, para esse público diverso, é possível que ela contribua não só para o desenvolvimento igualitário de indivíduos e para que o acesso e permanência à educação não dependa de encontrar um ambiente acolhedor, mas também para a divulgação, modificação e reflexão quanto a questões sociais presentes na convivência entre sujeitos, e para a redução das estatísticas de violência que vitimam (direta e/ou indiretamente) indivíduos todos os dias, simplesmente por não terem sido compreendidos por outros indivíduos (que também não se compreendem) por serem quem são.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *17 de maio, dia internacional de combate à homofobia*. 2006. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/port/homofobia.php>. Acesso em: 28 out. 2014.

_____. *Nota de repúdio da ABGLT - Projeto de Lei nº. 294/2005 que institui o dia municipal do orgulho hétero*. 2011. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/port/basecoluna.php?cod=185>. Acesso em: 04 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, edição extra, 26 jun. 2014. Seção I, p. 1-8.

_____. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasília: SDH, 2013.

_____. MEC. SEB. SECADI. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae>. Acesso em: 12 jul. 2010.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. INEP. MEC. *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: INEP, 2010. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf. Acesso em: 26 mar. 2014.

GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. *Conferência Nacional de Educação Para Todos*. Brasília: MEC, 1994.

GRUPO GAY DA BAHIA. *Assassinatos de LGBT no Brasil*. 2012. Disponível em: <http://www.ggb.org.br/assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20brasil%202011%20GB.html>. Acesso em: 03 nov. 2014.

HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R; D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, SECADI, UNESCO, 2009. p. 13-52.

LEITE, M. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 01-18, abr. 2011.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos feministas*. Florianópolis, ano 9, p. 541-553, 2º sem. 2001.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas: revista de estudos gays*. Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, jan./jun. 2010.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, SECADI, UNESCO, 2009. p. 53-83.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 1-35, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

Recebido em abril de 2015
Aprovado em julho de 2015