

“Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação

*“We have a problem in our school: an overly effeminate boy.”
Pedagogy of the closet and curriculum in action*

*“Nous avons un problème dans notre école: un garçon trop efféminé.”
Pédagogie du placard et curriculum en action*

Rogério Diniz Junqueira¹

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais Anísio Teixeira

Resumo: O artigo explora a relação entre currículo e heteronormatividade no cotidiano escolar, ao fazer problematizações a partir de relatos de docentes que evidenciam experiências curriculares imbricadas a processos de (re)produção das normas de gênero e da matriz heterossexual. Apresenta a noção de “pedagogia do armário”, entendida como conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo empreende e articula sob a égide da heteronormatividade. Considera a heteronormatividade como elemento que atua na estruturação do espaço escolar e das práticas curriculares, produzindo efeitos sobre todas as pessoas.

Palavras-chave: Currículo. Cotidiano escolar. Heteronormatividade. Heterossexismo. Homofobia.

Abstract: The article explores the relationship between curriculum and heteronormativity in the everyday school life. Through the problematization based on teachers’ testimonials and reports, the author reflects on the school experiences related to processes of (re)production of gender norms and heterosexual matrix. The author considers the “pedagogy of the closet” as a set of practices, power relationships, classifications, construction of knowledge, subjects and differences that the curriculum builds daily in schools under the aegis of the heteronormativity. He considers heteronormativity as element that acts in structuring the school environment and its curriculum and practices, producing effects on the entire scholar community.

Keywords: Curriculum. Everyday school life. Heteronormativity. Heterosexism. Homophobia.

Résumé: L’article explore la relation entre curriculum et heteronormativité dans le quotidien scolaire. L’auteur problématise à partir de témoignages d’enseignants qui mettent en évidence des expériences processus de (re)production des normes de genre et la matrice hétérosexuelle. Il présente la notion de “pédagogie du placard”, considérée comme un ensemble de pratiques, de relations de pouvoir, de classification de construction du savoir, de sujets et de différences, que le curriculum produit dans le quotidien scolaire sous l’égide de la hétéronormativité. Il considère l’hétéronormativité comme élément qui agit dans la structuration de l’environnement scolaire et de son curriculum, ayant un effet sur toutes les personnes.

Mots-clés: Curriculum. Quotidien scolaire. Hétéronormativité. Hétérosexisme. Homophobie.

¹ Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Università Degli Studi di Milano e Macerata. Integra o quadro permanente de Pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira (Inep).

Currículo e cotidiano

No mundo social da escola, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente ao longo de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, na esteira de situações em que se (re)constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO; MARIGUELA, 2007). A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda-se a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem tanto na formação e desempenho escolar quanto na desigualdade da produção e distribuição social do “sucesso” e do “fracasso” escolar.

O cotidiano escolar interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo. Em diversas maneiras e intensidades, o cotidiano tende a se conjugar com cada aspecto do conjunto de saberes, práticas e normas que constituem o currículo proclamado como oficial, mas também com as manifestações do “currículo oculto”.² De fato, 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 etc. (SILVA, 2002).

Isso, porém, não significa que somente o currículo oculto ensine conformismo, aprofunde e cimente valores e crenças preconceituosas. O assim dito currículo formal, em vez de um artefato meramente técnico, supostamente neutro, constitui-se em um artefato político, atravessado por relações de poder, e, ao mesmo tempo, uma produção cultural e, logo, discursiva. São, ambos, campos 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. E são tecidos ao sabor de diferentes subjetividades, estoques, interesses, entre outros elementos que cada um dos envolvidos pode trazer para a ação pedagógica, inclusive de outros cotidianos nos quais vive.³

Por isso, parece 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 docentes, dirigentes e funcionários/

² “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que [...] contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...] 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).

³ As reflexões sobre currículo apresentam uma enorme variedade de abordagens teóricas e políticas. Ver, por exemplo, Lopes e Macedo (2010).

as), que podem ser ou não planejadas e, ainda, ocorrer dentro ou fora da sala de aula. Ou seja: é 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” (GERALDI, 1994, p. 117).

O currículo em ação é também um campo de produção, contestação e disputas: abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência. Nele, universos simbólicos distintos e desigualmente valorizados se enfrentam, não raro ao largo de processos de resistência desenvolvidos ao sabor (ou em oposição) de disposições sociais (dinâmicas e duradouras) do campo em que se desdobram.

Neste artigo, procuro refletir sobre dimensões da heteronormatividade que impregnam o currículo em ação, e que, dentro ou fora da sala de aula, em atividades formais ou informais, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão das fronteiras da (hetero)normalidade e, por atuarem na produção de classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e conduzem ao exercício de uma cidadania mutilada. Procuro fazê-lo a partir da problematização de fragmentos de relatos que, em sua maioria, me foram apresentados por profissionais da educação, no decorrer de atividades de formação continuada de que participei no âmbito da implementação do Programa Brasil Sem Homofobia, entre 2005 e 2009.⁴ São todos eles depoimentos de mulheres, docentes das redes públicas de ensino, em geral jovens, de todas as regiões do país.⁵

Escola e heteronormatividade

[A]s marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas [...] a *situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior* [...]. As marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 1999, p. 18-19).

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e intelectualmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens. Classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia, capacitismo, entre outras

⁴ Sobre a implementação deste programa na área da educação, ver: Junqueira, Chamusca e Henriques (2007).

⁵ Embora minoritários, havia homens nesses eventos. Estes, quase invariavelmente, permaneciam sem intervir, talvez movidos por um temor de que a demonstração de interesse pelo tema pudesse colocar em risco o reconhecimento social de suas masculinidades heterossexuais.

formas de gestão das fronteiras da normalidade, fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, pois, além de terem entrada franca, agem como *elementos estruturantes* do espaço escolar, onde são *cotidiana e sistematicamente* consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as.

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da *heteronormatividade* – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (WARNER, 1993). Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar, promover e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas *normas de gênero* (BUTLER, 2003), as quais, fundamentadas na ideologia do dimorfismo sexual,⁶ agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades e encontram, no campo da sexualidade reprodutiva, um dos mais poderosos argumentos para justificar tanto as teses naturalizantes acerca das identidades sexuais e de gênero quanto as violações dos direitos das pessoas que pareçam delas destoar.

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as. Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a heterossexualidade hegemônica e obrigatória torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (LOURO, 2009). Não por acaso, heterossexismo e homofobia agem aí, entre outras coisas, instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais. Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo (BORRILLO, 2001), não raro, associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo, a xenofobia (JUNQUEIRA, 2007; 2009b).

É oportuno observar que 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.⁷ No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas sobretudo – ou apenas – a minimizar os efeitos

⁶ Trata-se da crença na existência natural de dois sexos que se traduziriam automaticamente em dois gêneros necessariamente complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas de modo binário e linear.

⁷ O termo homofobia, apesar de seus limites e dos equívocos que tende a gerar, conquistou espaços importantes no campo político e apresenta um potencial que não recomenda seu abandono. Ao buscar evitar a carga semântica da ideia de *fobia* e sublinhar aspectos políticos relativos à discriminação social, fala-se em *heterossexismo* (MORIN, 1977; HEREK, 2004), *homonegatividade* (HUDSON; RICKETTS, 1980), *homopreconceito* (LOGAN, 1996) etc. São termos que também possuem limites e sofrem ressignificações. Para um histórico do termo heterossexismo e suas origens no pensamento de feministas lésbicas, ver: Herek (2004).

de sentimentos e atitudes de indivíduos ou de grupos homofóbicos em relação a uma suposta minoria. Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de *atitudes individuais* em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao imporem a heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero (BUTLER, 2003). Por isso, mostra-se mais adequado entender a homofobia como um fenômeno *social* relacionado a *preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade*. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização, com os quais todos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar (JUNQUEIRA, 2007; 2009a, 2009b).⁸

Dizer que a homofobia e o heterossexismo pairam ameaçadoramente sobre a cabeça de todos/as não implica afirmar que afetem indivíduos e grupos de maneira idêntica ou indistinta. Embora a norma diga respeito a todos/as, e seus dispositivos de controle e vigilância possam revelar-se implacáveis contra qualquer um/a, a homofobia não deixa de ter seus alvos preferenciais. As lógicas da hierarquização, da abjeção social e da marginalização afetam desigualmente os sujeitos. O macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da *masculinidade hegemônica* (CONNELL, 1995) não tenderá a ter seu *status* questionado se agredir alguém considerado *menos homem*. Pelo contrário, com tais manifestações de virilidade, além de postular-se digno representante da comunidade dos “homens de verdade”, ele poderá até ser premiado. Afligido pela pesada carga⁹ que sua posição de dominante acarreta, ele, para esconjurar ameaças a seus privilégios, terá à sua disposição um arsenal heterossexista socialmente promovido.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas *dissidentes* em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços (JUNQUEIRA, 2009). Pessoas identificadas como dissonantes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual serão postas sob a mira preferencial de uma *pedagogia da sexualidade* (LOURO, 1999), geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma *pedagogia do insulto* por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes

⁸ Na acepção aqui empregada, o termo homofobia se aproxima da noção de heterossexismo corrente nos EUA, mas não a sobrepe. Lá, esta prioriza a denúncia contra a discriminação por orientação sexual, dando pouca ênfase às normas de gênero e à heteronormatividade. Parece-me adequado empregar heterossexismo ao lado de homofobia também para enfatizar que a última deriva do primeiro.

⁹ Segundo Bourdieu (1999, p. 64), o privilégio masculino é uma carga e uma cilada, pois impõe a todo homem o dever de afirmar sua virilidade, “entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência”.

e desumanizantes.¹⁰ Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância.

As brincadeiras heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se em poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa *pedagogia do insulto* se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do *armário*. Uma pedagogia que se traduz em uma *pedagogia do armário*,¹¹ que se estende e produz efeitos sobre todos/as.

Vigilâncias das normas de gênero e a *pedagogia do armário*

Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: “Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para 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? Fazer o quê?

(Relato de Coordenadora Pedagógica)

Embora para a instituição heteronormativa da sequência 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 não jogava futebol, parecia preferir brincar com as meninas, era alvo de brincadeiras, piadas, deboches e xingamentos? Quantas são as situações em que meninas se recusam a participar de brincadeiras consideradas femininas ou impedem a participação de meninas e de meninos considerados gays em 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 – 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

¹⁰ As piadas em torno do número 24 remetem ao universo do “jogo do bicho”, um centenário jogo de azar, no qual se entrelaçam crenças, visões de mundo, sistemas de classificação e hierarquização. As apostas são feitas em um rol de 25 bichos, a partir de um intrincado sistema de palpites em que se relacionam números, animais, coisas, sentimentos, sonhos e acontecimentos. Cada bicho corresponde a um número de referência e a outras sequências de algarismos. O 24 costuma referir-se ao veado, tradicionalmente associado ao homossexual masculino. Enquadrado entre os bichos passivos, ele fica em uma posição ambígua entre o masculino e o feminino (DA MATTA; SOARES, 1999).

¹¹ Termo cunhado por Morgade e Alonso (2008), que, porém, o empregam sem defini-lo ou caracterizá-lo.

contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. 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, 2004a). À disposição deles estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas etc.) e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”.

Na escola, indivíduos que escapam da sequência heteronormativa e não conseguem ocultá-lo, arriscam-se a serem postos à margem das preocupações centrais de uma educação supostamente para todos/as (BUTLER, 1999). Tal marginalização, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, 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” (DOUGLAS, 1976). A existência de um “nós-normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não-normal”: é indispensável naturalizar a condição de marginalizado vivida pelo “outro”, para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes”.

Por meio da tradução da *pedagogia do insulto* em *pedagogia do armário*, estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvo de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Estas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo antes mesmo de se identificarem como uma coisa ou outra.¹² Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a *pedagogia do armário* pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controla e interpela cada pessoa.

Tais brincadeiras ora camuflam, ora explicitam injúrias e insultos - jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredicto e agem como dispositivos de perquirição e desapossamento (ÉRIBON, 2008). E mais: o insulto representa uma ameaça que paira sobre todas as cabeças, pois, por exemplo, pode ser estendido a qualquer um que por ventura falhe nas demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente. A *pedagogia do armário* interpela a todos/as. Ora, o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente

¹² Identificar-se como gay não comporta necessariamente “sair do armário”. As lógicas do armário são mais complexas do que o binarismo dentro/fora pode levar a supor.

com outras do mesmo gênero à medida que as submete ao segredo, ao silêncio e/ou as expõe ao desprezo público. Com efeito, ele implica *uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade* (na qual estamos todos/as envolvidos e pela qual somos afetados/as) e atua *como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade*. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista (SEDGWICK, 2007).

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na *pedagogia do armário*, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não-nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, (des)legitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se, em relação à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha.¹³

Regime de vigilância, generificação heterorregulada e inclusão periférica

Nas festas 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 rosa. Ficou tenso e não brincava. A quem passava perto dele ele se explicava: “Não fui eu que escolhi esse balão. Eu sou homem”. Levei o caso para a coordenadora. Ela disse para não fazermos balões rosas nas turmas em que temos meninos.

(Relato de Professora)

A internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam *expressões* de gênero (gestos, gostos, atitudes), *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 acoessar sexualmente as mulheres?

Em frases como “Vira homem, moleque!”, tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os “garotos” (que supostamente devem se tornar “homens”), 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,

¹³ Para uma análise dos mitos e medos curricularmente (re)produzidos acerca das (hetero/homo)sexualidades, ver: Britzman (1996).

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 na insistentemente reiterada *doxa* heteronormativa. A sua sistemática repetição confere uma inteligibilidade acerca do “outro” que, porque “menos masculino”, só pode ser homossexual e, portanto, inferior.¹⁴

Não existe apenas o modelo da masculinidade hegemônica, mas uma gama variada de possibilidades de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações, quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens (CONNELL, 1995), fortemente influenciadas 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 necessário perceber que não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a instituição inteira. E todos o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos. 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.

Valeria então ressaltar a existência plural, dinâmica, porosa e multifacetada de masculinidades e feminilidades. No entanto, ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa *generificação* dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos e cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade.

Afirmações ou expressões heteronormativas como “meninos brincam com meninos, e meninas com meninas”, “coisas de mulher”, entre tantas outras, requerem problematizações. Por que uma simples boneca ou um objeto rosa nas mãos de um garoto pode gerar desconforto e até furor? Uma criança não pode preferir brincar com outras definidas como pertencentes

¹⁴ Não existe em contextos sexistas um correspondente do “Vire homem, moleque!” para as meninas. Neles, “virar mulher” tende a ser percebido como um desfecho fadado de uma feminilidade naturalmente incrustada nos corpos das meninas ou, ainda, a se revestir de significados negativos nas situações em que “mulher” se contrapõe à ideia de “virgem”.

a um gênero diferente do seu? Por que o *atravessamento* ou o *borramento* das fronteiras de gênero é tão desestabilizador? Seria possível existir uma masculinidade (heterossexual ou não) que permitisse 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? Investir na oposição binária entre masculinidades/feminilidades ou entre hetero/homossexualidades não seria reiterar ditames heteronormativos (BUTLER, 2003; JULIANO; OSBORNE, 2008)?

As escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação¹⁵ se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na (re)produção de hierarquias opressivas. Isso, porém, sem desconsiderar que, graças às cambiantes operações da heterossexualidade hegemônica e obrigatória, *impugnações do binarismo de gêneros podem ser acompanhadas de novos métodos de normalização heterorreguladora*.

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não-acolhimento e desqualificação permanentes, no qual estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. Estudantes podem ser impelidos/as a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratados/as como iguais. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da *pedagogia do armário*, podem ser instados a assumir posturas voltadas a fazer deles/as: o melhor amigo das meninas, a que dá cola para todos, um exímio contador de piadas, a mais veloz nadadora, o goleiro mais ágil. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos/as a imitar condutas ou atitudes 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 o intruso é arremetido ao limbo (JUNQUEIRA, 2009).

Dentro ou fora da escola, as contínuas vigilâncias e repetições da *doxa* heteronormativa aprofundam o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência – os heterossexuais – cujos privilégios possuem múltiplas implicações. A norma os presume, e sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar a sua profecia a se cumprir ou a exercer seus efeitos de poder na inclusão *periférica* ou na marginalização do “outro”, em termos sociais e curriculares.

¹⁵ *Qualidade* na educação tornou-se uma palavra de ordem, em torno da qual existem entendimentos distintos.

Normalização, desumanização e direitos humanos

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.

(Relato de Professora)

No cotidiano escolar, as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua das *pedagogias do insulto e do armário*. Estudantes, docentes, funcionários/as identificados como não-heterossexuais são frequentemente degradados à condição de menos humanos, merecedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador. Seus direitos podem ser suspensos e contra eles/as pode ser despejada toda a ira coletiva. As pessoas aí não agem em seus próprios nomes: o que temos, nesse caso, 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).

A normalização se conjuga a processos de hierarquização e implica todos os sujeitos. Normais e anormais estão ambos situados no interior do critério que estabelece a sua separação, a norma. O que muda são as posições em relação à medida (FONSECA, 1995). A individualidade não normalizada pode tornar-se digna de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade.

A norma precisa, então, ser naturalizada e tornar-se, de algum modo, imperceptível. Suas verdades devem ser evidentes, inquestionáveis; e suas determinações, não percebidas como obrigatórias. Isso depende em grande medida da eficácia dos mecanismos de imposição e convencimento dos conteúdos de sua *propaganda*. Os envolvidos devem internalizar princípios de visão e de divisão de seus regimes de verdade e excluir outras possíveis alternativas.¹⁶ Certamente, tal processo jamais poderá prescindir de sistemas de controle, disciplina, vigilância, marginalização e estigmatização.

¹⁶ Um dirigente que afirma considerar *propaganda da homossexualidade* ações voltadas a problematizar os ditames da heteronormatividade na escola não apenas mostra desconhecer os processos de heterossexualização compulsória, a artificialidade e a imposição socioinstitucional das normas de gênero, mas também se coloca a serviço da visão de que o enfrentamento à heteronormatividade, ao heterossexismo e a homo-transfobia é uma agenda espúria, contrária à natureza, à qual a escola não pode se dedicar.

Isso não necessariamente significa que, na escola, toda violência ou arbitrariedade venha ao conhecimento dos agentes formalmente responsáveis por ela ou seja por eles perpetrada. Em uma instituição disciplinar, isso não é necessário: nela, os agentes vigiam-se mutuamente e cada um vigia a si mesmo, mesmo sem se darem conta.¹⁷ De todo modo, não é incomum que dirigentes escolares mostrem-se desorientados, indiferentes ou alheios em relação a casos de ostensiva opressão heterossexista. Não raro, eles parecem preferir não ver, não tomar providência com o rigor necessário ou não reconhecer enquanto tais as manifestações de heterossexismo (JUNQUEIRA, 2009a).

No relato de uma diretora escolar, surge um “problema”: um aluno de seis anos que, por ser considerado feminino, ela conclui ser homossexual. Ela o aconselhou a “deixar de desmuntar para não atrair a ira dos outros”, ignorando os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição, bem como toda a violência física a que ele é rotineiramente submetido. Ora, somente um furor disciplinar heterorregulador pode fazer alguém identificar/antecipar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e não se inquietar diante da violência a que é submetida, coletiva e institucionalmente. Na esteira do processo de desumanização do “outro”, a indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes exprimem um autêntico “[...] estado de alheamento, isto é, uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral, não reconhecido como um agente *autônomo* ou um parceiro” (COSTA, 1997, p. 70).¹⁸ E só um profundo estado de alheamento poderia fazer com que o curioso conselho – nítida expressão curricular da *pedagogia do armário* – seja considerado aceitável.¹⁹

É patente a insuficiência do discurso dos direitos humanos frente à fúria normalizante das *pedagogias do insulto e do armário*. A livre expressão de gênero e do desejo é um direito humano (INTERNATIONAL COMMISSION OF JURISTS, 2007). Porém, diante da sanha (hetero) normalizadora, é preciso reter que processos disciplinares voltados à normalização de indivíduos são responsáveis por impossibilitá-los de se constituírem como sujeitos autônomos (FONSECA, 1995). Juntos, normalização, heteronomia e alheamento produzem pedagogias e um currículo em ação a serviço do enquadramento, da desumanização e da marginalização. Porque cerceadora da autonomia do sujeito, a *heteronormatividade configura uma violação dos*

¹⁷ Foucault (1997) nos pergunta se ainda devemos nos admirar que prisões se pareçam com fábricas, escolas, quartéis, hospitais, e que estes se pareçam com prisões.

¹⁸ Processos de desumanização também degradam e aviltam quem agride e objetiva o “outro”, similarmente ao que se dá nos casos de tortura, nos quais o torturador busca prazer no aniquilamento alheio, na vã esperança de superar a própria (im)potência.

¹⁹ “Quando nos convencemos de que um grupo não vale nada, é subumano, estúpido ou imoral, e desumanizamos os seus membros, podemos privá-los de uma educação decente, sem que nossos sentimentos sejam afetados” (ARONSON, 1979, p. 187).

direitos humanos. Por isso, Sharma (2008) considera inútil falar em direitos humanos de maneira abstrata e genérica: além de duvidar de formulações vagas e bem-intencionadas, é indispensável enfrentar crenças e valores específicos que alimentam a hostilidade.²⁰

Negação, silenciamento e desprezo pelo feminino

Na minha escola, tinha um aluno muito feminino. Todo mundo fazia deboche dele dizendo que era mulherzinha. Ele foi aparecendo com coisas de mulher. Ele dizia que era travesti, queria ser tratado com nome feminino e usar o banheiro feminino. As pessoas diziam que não queriam um homem no banheiro das mulheres. Todo mundo lhe dizia para deixar dessa vida. Ele deixou a escola.

(Relato de Professora)

O preconceito e a discriminação contra lésbicas e a lesbianidade parecem figurar entre as menos perceptíveis formas de heterossexismo e homofobia, inclusive nas escolas.²¹ Com efeito, a maior parte dos relatos de docentes referem-se a heterossexismo e homofobia quase que apenas contra estudantes de sexo masculino. Isso, de um lado, faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da *identidade de referência*, a masculina heterossexual. De outro, remete-nos a processos sócio-históricos de interdição e silenciamento do feminino e da mulher, seu corpo e sua sexualidade. As normas de gênero e seus regimes de vigilância e controle geralmente não exigem que mulheres exorcizem a masculinidade e a homossexualidade para serem reconhecidas como tais. Os “delitos femininos” são outros: o infanticídio (o aborto), a prostituição e o adultério (JULIANO; OSBORNE, 2008). Nessa lógica de negação e subalternização do feminino e do corpo da mulher, a lesbianidade não existiria como alternativa.²²

O preconceito, a discriminação e a violência que, usual e variadamente, atingem homossexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, agravam-se significativamente, sobretudo em relação a transgêneros. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à *pedagogia do armário*. Situadas nos patamares inferiores da estratificação

²⁰ A defesa com bases essencialistas das homossexualidades traduz uma ânsia por autorização, concessão, aquiescência ou clemência. Ela não implica avanço ético e político algum, pois advoga pelo reconhecimento do *inevitável* e não da legitimidade de um *direito*. Na esteira desse conformismo, encontra-se a rejeição do termo “opção/escolha sexual”, em favor de uma noção essencialista de orientação sexual. Ver: Sousa Filho (2009).

²¹ O fato de a sociedade aceitar certas manifestações de afeto entre as mulheres costuma ser percebido como uma maior tolerância em relação à lesbianidade. O que talvez esteja se tornando apenas midiaticamente mais palatável é o par que reúne mulheres “femininas”, brancas em relações estáveis e sem disparidade de classe ou geração (BORGES, 2005).

²² Nas escolas, o beijo entre as meninas tem preocupado muitos/as dirigentes escolares. A pedagogia do armário lhes oferece amparo curricular: de um lado, um discurso procura esvaziá-lo de seu possível conteúdo transgressivo e desestabilizador, banalizando-o, definindo-o como “moda”, “coisa passageira”; de outro, dispõe de medidas disciplinares para inibi-lo e cerceá-lo.

sexual (RUBIN, 2003), veem seus direitos serem sistematicamente negados e violados sob a indiferença geral.²³ Nas escolas, elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física. Embora o campo da saúde pública pareça ser relativamente mais aberto ao reconhecimento dos direitos das pessoas transgênero, por que nas escolas brasileiras é ainda muito difícil conseguir garantir-lhes o direito de serem tratadas de uma maneira em que se sintam seguras e confortáveis e, sobretudo, humanas? Até quando o *nome social* será confundido como uma veleidade ou uma espécie de apelido? Trata-se, em vez disso, de um fator que representa o resgate da dignidade humana, o reconhecimento político da legitimidade de sua identidade social e do direito à autodeterminação de gênero.

O currículo em ação eclode e se explicita nas atitudes cotidianas de docentes frente à diferença. Com efeito, ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, o/a professor/a ensina e incentiva os/as demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diferença em geral. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a *pedagogia do insulto* e o currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a *pedagogia do armário* exerce sobre todo o alunado.

É importante chamar a atenção para esse quadro de rebaixamento, marginalização, exclusão, pois processos de normalização com epicentro na matriz heterossexual também podem se relacionar a processos sutis de invisibilização das violações. Exemplo disso é a *especialização* – procedimento crucial dos dispositivos de poder, acompanhado de naturalizações que tornam imperceptíveis (e legitimam) interdições e segregações. É um dos aspectos centrais de uma pedagogia que se desdobra na esteira dos processos de divisão, distinção e classificação que o currículo continuamente opera em termos normativos. Quando informada pelas normas de gênero, a especialização implica a negação do direito do uso do banheiro a travestis e transexuais. Uma violação de seus direitos de autodeterminação de gênero que comporta a legitimação de um arsenal disciplinar voltado a assegurar a observância das normas de gênero, reiterar distinções e naturalizar segregações – com efeitos sobre todos/as.

Pedagogia do armário x educação de qualidade para todos/as

Seria um equívoco pensar que heterossexismo, homofobia e transfobia se manifestam de modo fortuito ou isolado nas escolas, como uma mera herança cujas manifestações a instituição meramente admitiria e cujos efeitos dar-se-iam apenas aos indivíduos homossexuais ou transgêneros. A heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola

²³ Travestis são a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola e inserção no mercado de trabalho (PERES, 2009). Os preconceitos e as discriminações a que estão cotidianamente submetidas essas pessoas incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais são usados como elementos legitimadores de novas discriminações e violências contra elas.

consente, cultiva e promove homo-transfobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento. Não raro também informados pelo racismo e pelo classismo (HOOKS, 1989; CRENSHAW, 1991; PLATERO, 2012), heterossexismo e homo-transfobia atuam na estruturação desse espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares, fabricando sujeitos e identidades, produzindo ou reiterando regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações,²⁴ distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero que exercem efeitos sobre todos/as.

Ademais, a força da *pedagogia do armário* parece residir inclusive na sua capacidade de garantir a não-nomeação de suas violências, o silenciamento de seus alvos e o apagamento de seus rastros. Não por acaso, nos relatos coletados, foi infrequente o uso dos termos homofobia e heterossexismo. Mencionar sujeitos e violações a que estão submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não só de suas existências sociais, mas de suas condições como sujeitos de direitos²⁵ – passo importante para se enfrentarem as hierarquias, os privilégios e os processos de invisibilização produzidos ou nutridos pelo *armário*.²⁶

Na esteira dessa *pedagogia*, entre bem-pensantes é recorrente o entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos por serem-se portadoras de certa sensibilidade em relação às vítimas – uma dose de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado. Na escola, antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar

²⁴ Não raro, professoras anteciparam uma homossexualidade nas crianças após identificarem em certas expressões de gênero delas alguma dissintonia em relação às normas de gênero.

²⁵ Não raro, as narradoras posicionam-se como observadoras externas, apresentando dificuldade para se perceberem como parte do problema – como se as relações ali construídas, as práticas pedagógicas adotadas, as normas e as rotinas institucionais não fossem socialmente relevantes na naturalização da heterossexualidade hegemônica, na heterossexualização compulsória e na legitimação da marginalização dos/as “diferentes” ou “anormais”.

²⁶ Em vários relatos nota-se uma ausência de indignação e uma forte busca de autoapaziguamento. Uma mescla de ingredientes (conformismo, resignação, dor, indignação, descontentamento, desconforto, compaixão, impotência, indiferença) alia-se a uma falta de motivação para sair em busca de alternativas mais eficazes, coletivamente construídas. Ao sabor das disposições da *pedagogia do armário*, as providências são paliativas ou equivocadas e não apontam para nenhuma articulação social ou política. Muitos encaminhamentos parecem informados por um modo de ver que não leva à mudança. Não raro, discursos perfazem um *deslocamento* nos processos de atribuição de responsabilidades, que migram do grupo e da instituição, autores da violação, para o alvo da discriminação direta. Uma ação heterorreguladora da *economia da culpa* da *pedagogia do armário*.

códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras.

Não é de pouca monta investir na desconstrução de processos sociais, políticos e epistemológicos, próprios da *pedagogia do armário*, por meio dos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados ao passo que outros são marginalizados. Diante das possibilidades, descontinuidades, transgressões e subversões que o trinômio sexo-gênero-sexualidade experimenta e produz, vale resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo da cultura e oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e redutivistas em relação a corpo, gênero, sexualidade, identidades etc. (LOURO, 2004b).

Processos de configuração de identidades e hierarquias sociais nas escolas também estão relacionados à desigualdade na distribuição *social* do “sucesso” e do “fracasso” educacionais. É previsível que ambiências preconceituosas desfavoreçam o rendimento das pessoas que são alvo de preconceito e discriminação direta. No entanto, a “Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar” (BRASIL, 2009) vai além: revela uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória (contra docentes e estudantes) e desempenho escolar do *conjunto* do alunado. Ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, ambiências escolares tendem a comprometer o rendimento escolar médio de todos/as, dificultar-lhes a permanência na escola e, de todo modo, violam-lhes o direito à educação de qualidade.

A escola é um espaço onde o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover releituras, reelaborações, diálogos e modos de ser, ver, classificar e agir mais criativos e plurais. Nela, “táticas criações de práticas de vida” (DE CERTEAU, 1998) podem traduzir outras possibilidades de currículo e ensejar invenções de formas de (con)viver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e da dignificação humana e do mundo.

Referências

ARONSON, Elliot. **O animal social**. São Paulo: Ibrasa, 1979.

BORGES, Lenise. Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia. **Sexualidade**, Rio de Janeiro, n. 23/24/25, p. 20-24, out. 2005.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcellona: Bellaterra, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. INEP. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília: Inep, 2009.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Ana M. de; MARIGUELLA, Márcio. **Cotidiano escolar**. Piracicaba: Jacintha, 2007.

CARVALHO, Marília P. de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.

CONNELL, Robert [Raewyn]. **Masculinities**. Cambridge: Polity, 1995.

COSTA, Jurandir F. A ética democrática e seus inimigos. In: NASCIMENTO, Elimar P. do (Org.). **Ética**. Brasília: Garamond, 1997. p. 67-86.

CRENSHAW, Kimberlé W. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DA MATTA, Roberto; SOARES, Elena. **Águias, burros e borboletas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**, I. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ÉRIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.

FONSECA, Márcio da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 1995.

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], p. 111-132, nov. 1994.

HEREK, Gregory. Beyond homophobia: thinking about sexual prejudice and stigma in the Twenty-First Century. **Sexuality Research & Social Policy**, San Francisco, v. 1, n. 2, p. 6-24, abr. 2004.

HOOKS, Bell. **Talking Black**. Boston: South End, 1989.

HUDSON, Walter; RICKETTS, Wendell. A strategy for the measurement of homophobia. **Journal of Homosexuality**, Philadelphia, v. 5, n. 4, p. 357-372, 1980.

INTERNATIONAL COMMISSION OF JURISTS. **Yogyakarta Principles**, 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/1yUfEAc>>. Acesso em: 30 dez. 2007.

JULIANO, Dolores; OSBORNE, Raquel. Prólogo. Las estrategias de la negación: desentenderse de las entendidas. In: PLATERO, Raquel (Coord.). **Lesbianas**. Barcelona: Melusina, 2008. p. 7-16.

JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**, Natal, v. 1, n. 1, p. 145-165, jul./dez. 2007.

_____. Introdução. Homofobia na escola: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009a. p. 13-51.

_____. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009b. p. 367-444.

_____.; CHAMUSCA, Maria A.; HENRIQUES, Ricardo. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LOGAN, Colleene. Homophobia? No, homophobia. **Journal of Homosexuality**, Philadelphia, v. 31, n. 3, p. 31-53, 1996.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009. p. 85-93.

MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (Comp.). **Cuerpos y sexualidades en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MORIN, Stephen. Heterosexual bias in psychological research on lesbianism and male homosexuality. **American Psychologist**, Washington, v. 32, p. 629-637, jan. 1977.

PERES, Wiliam. 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. p. 235-263.

PLATERO, Raquel/Lucas (Ed.). **Intersecciones**. Barcelona: Bellaterra, 2012.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 1-88, 2003.

SEDGWICK, Eve K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Org.). **Questões de sexualidade**. Rio de Janeiro: Abia, 2008. p. 111-120.

SILVA, Tomaz da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documento de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA FILHO, Alípio. A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, Natal, v. 3, n. 4, p. 59-77, jan./jun. 2009.

WARNER, Michael (Ed.). **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.