



ENTRE SUBVERSÕES E CONVENÇÕES: RESISTÊNCIA ÀS NORMAS DA SEXUALIDADE EM DUAS ESCOLAS DE SALVADOR

Deivide Souza e Carla Freitas¹

Introdução

Este artigo analisa como duas escolas de Salvador enfrentam os desafios de lidar com a diversidade sexual no ambiente escolar. Uma das escolas pesquisadas é o Colégio Municipal Jesus Cristo, localizado no bairro de Pau da Lima, Salvador, dentro das instalações da Mansão do Caminho, dirigida pelo líder espiritual kardecista Edivaldo Franco. A segunda escola também é de ensino fundamental, localizada em um bairro nobre da cidade (a pedido da direção o nome da escola não será divulgado). Essa instituição assume posições políticas e sociais diferenciadas das demais tidas como “tradicionais”, a exemplo do não uso de farda, como forma de singularizar cada sujeito. Na escola, existem dois casais gays e quatro casais de lésbicas com filhos/as matriculados na instituição.

As duas escolas têm perfil diferenciado na abordagem das questões de diversidade sexual. A instituição pública pode ser caracterizada como não laica e a outra escola particular, de classe média-alta, tenta assumir uma posição laica. No entanto, a escola não laica tem, entre seu quadro de professores, um professor que, na época em que realizamos o nosso projeto de pesquisa, foi identificado por nós como uma travesti. Como veremos a seguir, no decorrer do trabalho de campo, essa compreensão foi modificada. Na escola pública, realizamos entrevistas com a direção da escola pública e com o referido professor e a observação participante. Na escola privada usamos apenas a metodologia da observação participante.

O objetivo do trabalho é o de detectar de que forma duas instituições escolares de Salvador, com realidades socioeconômicas opostas, subvertem a lógica hegemônica

¹ Estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal da Bahia, integrantes do CuS, grupo de pesquisa em Cultura e Sexualidade, coordenado pelo professor Leandro Colling, que orientou este trabalho.



educacional no que diz respeito à diversidade sexual, a fim de compreender suas estratégias de desvio da “norma” no processo de subversão e, principalmente, das consequências disso dentro do ambiente escolar.

Contextualização e marco teórico

Uma pesquisa feita pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), publicada em 2004, em 241 escolas públicas e particulares, em 14 cidades brasileiras, revela que um quarto dos alunos e alunas não gostaria de ter homossexuais como colegas de turma. Foram entrevistados 16.422 estudantes, 4.532 pais e mães e 3.099 docentes.

A pesquisa observou que a discriminação e preconceito estão estritamente ligados à homofobia, “um tipo de violência pouco documentado quando se tem como referência a escola” (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA citado no Caderno Escola Sem Homofobia, s/d, p.55 e 56). Essa e outras pesquisas constataam que a evasão escolar de alunos/as LGBTs tem motivos mais que comprovados para ocorrer em grande escala. Por isso, nossa pesquisa tem como objetivo de colaborar com a inclusão dos “diferentes” e pontuar a responsabilidade dos docentes em conseguir mantê-los na escola.

E o caso não é diferente quando se trata de docentes homossexuais. Outra pesquisa, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), em 501 escolas de 27 estados brasileiros, mostra que 8,1% dos 18.599 entrevistados disseram já ter tido conhecimento de práticas discriminatórias contra professores/as homossexuais.

Mas e quando um/a aluno/a tem dois pais gays ou duas mães lésbicas? Como a escola lida com as “novas” constituições de familiares?

A instituição particular analisada acolhe diversas conjunturas familiares, por exemplo: dois homens que adotaram uma menina; dois homens que tiveram um filho através de uma gravidez de contrato, em que a mãe não foi excluída da relação e tem participação ativa, mesmo a criança morando com o pai e seu parceiro; duas mulheres



que adotaram um menino; e uma mãe de duas meninas, que se assumiu lésbica após o processo de divórcio de uma relação heterossexual com outro homem.

A necessidade de ampliação do papel da escola nesse debate extrapola o respeito pelas diferenças, pois também é necessário pensar como as diferenças podem contribuir para a qualidade do ensino. Seffner defende que os gays, as lésbicas e trans não devem ser postos como coitados nas escolas, mas como sujeitos que podem trazer uma discussão mais ampla para o ambiente escolar. E alerta: “A adequada discussão dessas questões deve ser feita levando em conta que a escola é um espaço público, e necessariamente laico” (SEFFNER, 2009 p. 135).

Para produção dessa pesquisa, foi necessário discutir uma série de conceitos e termos, tais como: homofobia, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade, distinção entre travestis, transexuais e transgêneros, identidades sexuais e de gêneros. Sem a pretensão de esgotar as discussões, faremos a seguir uma rápida explicação dessas questões.

Segundo Nardi (2010), o termo homofobia foi inicialmente usado pelo psicólogo George Weinberg, em 1969, em artigo publicado na revista *Time*, e configura os sentimentos de “ódio, medo, repulsa irracional por homossexuais ou a tudo que possa se relacionar a eles”. Trata-se de “uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal. Sua diferença irreduzível o coloca em outro lugar fora do universo comum dos humanos” (BORRILLO citado em NARDI, 2010 p.153). Logo, todo e qualquer tipo de estranhamento, insulto, violência, tanto verbal ou física, dirigida a gays, lésbicas, travestis e transexuais podem ser caracterizado como homofobia.

E o que é a heteronormatividade e a heterossexualidade compulsória? Os dois conceitos estão intrinsicamente ligados e “denunciam” como todos nós estamos presos ao padrão binário (homem-mulher). Esses padrões ditam o que é “correto” sobre as sexualidades e geram também as normas que regem nosso sistema educacional sobre a sexualidade.



A heteronormatividade consistisse em estabelecer a heterossexualidade (identidade de gênero e sexual) como sendo a maneira “normal” de se vivenciar a sexualidade.

Um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (Miskolci, 2010 p. 109).

Essas normas têm como objetivo fixar a linha entre sexo> gênero> desejo> prática sexual, como aponta Miskolci, referindo-se a Judith Butler. Nesse esquema, o sexo biológico deve determinar o gênero da pessoa, que precisa desejar alguém do sexo/gênero oposto e ter com ele/ela as suas relações sexuais. Sempre que exigimos essa linha coerente para todas as pessoas, estamos reforçando a heterossexualidade como uma obrigação (compulsória) e a colaborando com a heteronormatividade.

Segundo Miskolci (2010), a heterossexualidade compulsória cria conjuntos de obrigações e impõe a heterossexualidade para todos os sujeitos. No entanto, isso vai além da prática sexual e se estende para a maneira de falar, sentar, o círculo de amizades, os assuntos a se conversar. Tudo isso é o que chamamos de heteronormatividade, que gera marcas profundas nos sujeitos.

Assim, as questões de gênero e sexualidade utilizadas nesse trabalho não se restringem apenas às características biológicas mas visam “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso dos termos como sexo ou diferença sexual, elas desejam acentuar, através de linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (LOURO apud SCOTT, 2003 p. 21).

Então, entendemos que o gênero é uma ferramenta política nas quais elas (as identidades de gêneros e sexuais) se confundem e se misturam. Porém, isso nem sempre está evidente nos discursos dos sujeitos. Ou seja, o sexo (pensado como o biológico)



não necessariamente determina qual o gênero da pessoa, ainda que as normas da sociedade, marcadas pela heteronormatividade, exijam que, se ela possuir um pênis, deve adotar um gênero masculino, desejar e praticar sexo com uma mulher (tida como alguém que tenha nascido com uma vagina). O que a experiência nos mostra, de forma mais evidente no universo trans (termo usado aqui para agrupar travestis, transexuais e transgêneros), é que essa linha coerente entre sexo (biológico) e gênero não é seguida por uma série de pessoas.

Colling (on line) diferencia a travestilidade e a transexualidade. A travesti faz interferências no seu corpo, mas convive muito bem com sua genitália. Já a transexual geralmente tem uma repulsa à sua genitália e, quase sempre, recorre ou deseja recorrer às intervenções cirúrgicas de “mudança de sexo”. Já o/a transgênero/a não tem essa necessidade de fazer essas intervenções tão definitivas e significativas nos seus corpos. Elas/eles ficam no entre lugar, no trânsito dos gêneros, podendo usar, ao mesmo tempo, adereços masculinos e femininos e, muitas vezes, os homens biológicos não se identificam como mulheres.

Metodologia e perguntas

Como já explicamos acima, em nossa pesquisa qualitativa, utilizamos a combinação de duas metodologias: a observação participante e as entrevistas. Segundo Valadares, a observação participante necessita de uma ligação entre pesquisador e pesquisado na qual se faz necessária uma negociação para se alcançar os resultados esperados, muito embora o pesquisador não saiba das relações de poder que são executadas no ambiente a ser pesquisado, em nosso caso, na escola em geral e na sala de aula.

A observação participante consiste na vivência do pesquisador no ambiente pesquisado, o que inclui ouvir, escutar, ver, bem como fazer interferências quando necessário. “É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa” (VALADARES, 2007, p.153).



Para auxiliar o trabalho, produzimos um questionário prévio para nortear as conversas com o professor e a diretoria da escola pública. Inicialmente, o intuito foi tentar responder questões como: de que forma acontece o diálogo entre esse professor e seus alunos? Como essa experiência colabora para resolver o problema da homofobia na escola? O que essa experiência pode dizer aos alunos que têm uma orientação sexual “diferente”? Como esses alunos são vistos pelos professores? E os alunos, como veem os professores gays, lésbicas, travestis e transexuais? No decorrer do trabalho, verificamos que alguns desses enfoques mereceriam mais tempo para serem identificados e, por isso, para esse trabalho, em relação à escola pública, apenas trataremos sobre a relação desse profissional com a direção da escola e da sua experiência em sala de aula. Na escola privada, o objetivo foi diferente, pois a instituição não tem em seus quadros nenhum profissional LGBT assumido, mas tem uma política de acolher alunos/as oriundos/as de famílias não heterossexuais. Nessa escola, a proposta foi a de verificar como o trabalho ajuda a quebrar os paradigmas nesse ambiente que, historicamente, tem um perfil normatizador, como destaca Louro (2003).

Análises

Escola privada

Na instituição particular foram inúmeras as situações em que, tanto entre alunos/as, quanto entre alunos/as e a professora, os dispositivos da heteronormatividade foram detectados. Por vezes, quando a professora conseguia perceber a situação, tentava desconstruir os argumentos mas, ao mesmo tempo, fomentava o binarismo entre meninos x meninas, designando o que era “coisa de menino” e o que era “coisa de menina”. Como diz Louro (1997, p.58), “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.



Em qualquer tentativa de fuga de algumas das crianças, a professora os trazia de volta para a norma. Frequentemente, os grupos das brincadeiras coletivas eram divididos por gênero. O trocar de roupa para outras atividades (balé, capoeira, futebol) sofreu o intermédio da professora que, ao perceber o interesse dos meninos no corpo das meninas, entendeu que, a partir de então, a troca de roupa deveria ser em ambientes separados.

O respeito ao “corpo do outro” era algo que, principalmente na hora da roda (todas as atividades de leitura, socialização e construção de conhecimento são feitas em rodas) era exageradamente reforçado em sala de aula, sendo que, muitas vezes, mais pareceu um vigiar dos corpos do que propriamente um cuidado. Nessa situação, o discurso de respeito nas intervenções da professora sugeria uma vigilância, acontecia de forma imediata e incisiva quando havia nessas trocas de contato alguma conotação sexual, principalmente entre os meninos.

Entendemos aqui vigiar como Foucault (1999), que denuncia a vigilância como uma maneira de se observar à pessoa, se ela está realmente cumprindo com todos seus deveres, ou seja, se está adequada à norma, nesse caso heteronormativa. Trata-se de um poder que atinge os corpos dos indivíduos, seus gestos, seus discursos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. A vigilância tem como função evitar que algo contrário ao que deseja o poder hegemônico aconteça e, para isso, busca regulamentar a vida das pessoas para que elas exerçam as suas atividades de policiamento dentro da moralidade criada e imposta pela maioria.

Um ponto importante nessa avaliação de ruptura com o convencional foi que a escola não adota livros didáticos para o apoio dos/as professores/as, como ocorre em escolas ditas “tradicionais”. Nessa escola quem produz o material didático são as próprias crianças, que utilizam de sua própria demanda e criatividade para atingir os objetivos curriculares da escola. No campo do gênero e sexualidade, isso é um ganho porque, em geral, os livros didáticos oferecidos pelas escolas são reprodutores de discursos pautados pela heteronormatividade e reforçam a dicotomia entre meninos e



meninas, além de representarem somente uma orientação sexual que, obviamente, é a hegemônica.

Durante a leitura de um livro de história, no qual os personagens eram figuras abstratas e representavam uma família típica nuclear, os/as alunos/as tentaram identificar os papéis desses integrantes e reproduziram o discurso pautado no machismo e sexíssimo de que o pai seria o maior, pois era o mais forte, corajoso, e a que a mãe não poderia estar naquele lugar. Percebendo uma minoria calada, a professora aproveitou a situação e provocou quanto à legitimidade daquele discurso, sugerindo outras possibilidades e dando espaço para que as crianças oriundas de outras conjunturas familiares se colocassem. Isso favoreceu a desconstrução da lógica hegemônica sobre as questões de gênero.

As provocações da professora aconteceram da seguinte forma: “mas o pai de todo mundo aqui é assim? Sempre maior que mãe? A família de todo mundo é assim?” E, no mesmo instante, a minoria criou força e se colocou: “Não, na minha casa é diferente, meu pai é um pouquinho menor que minha mãe”, “eu não sei como é meu pai, não conheço ele”, “lá na minha casa meu pai é menor e mais novo também”, “na minha casa é mais diferente porque não tem pai, tem duas mães”. Aos poucos, criou-se um clima de desconstrução e compreensão sobre realidades diversas.

A provocação desconstrutiva da professora nessa intervenção obteve a reflexão dos/as alunos/as sobre a questão de gênero e um significativo ganho.

Uma das conseqüências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. (Louro, 1997, p.34)



A situação proporcionou muita reflexão na pesquisa porque o dispositivo da heteronormatividade, junto com questões dos gêneros, partiu das próprias crianças que reproduziram de forma instantânea o discurso da cultura em que estão inseridas. A professora conseguiu aproveitar a oportunidade para quebrar um paradigma forte imposto pela lógica do binarismo dos gêneros, desconstruindo o mecanismo machista que estava entranhado naquela situação.

Escola pública

Numa realidade socioeconômica oposta, um dos primeiros desafios de nossa pesquisa na escola pública foi o de como identificar o profissional que motivou o nosso trabalho no Colégio Jesus Cristo. Inicialmente, ele se identificou como “trava”, o que nos levou a identificá-lo como uma travesti. Na entrevista realizada no Colégio, Jaquison Ribeiro disse:

Eu me sinto ser humano, eu acordo ser humano. Eu não estou dentro de uma escola ou dentro de um ônibus e fico pensando se estão me olhando se sou homossexual. Eu não me auto rotulo, eu sou um ser humano diferente, porque todos nós somos. Eu sou professor e me considero um ser humano muitíssimo respeitado.

Mas, então, por que Jaquison teria se identificado anteriormente como “trava”? Seria apenas uma força de expressão, uma brincadeira, uma frase dita “mais à vontade”, algo que não poderia ser dito dentro de uma entrevista no Colégio? Ou a resposta inicial também não traduziria a sua performatividade de gênero?

Jaquison tem cerca de 1 metro e 65 centímetros, usa cabelos compridos cacheados até a altura dos ombros, têm as unhas pintadas de cores claras (nas nossas entrevistas as cores variavam entre rosa claro e branco), costuma usar algumas roupas mais atribuídas ao universo feminino e outras mais masculinas (por exemplo, uma camisa masculina com calça capri feminina), sandálias havaianas rosas. Tem um gestual bastante característico do universo trans, gesticula bastante, cruza as pernas e usa o famoso “bate cabelo” (forma de virar rapidamente o cabelo para um dos lados). Ou seja, ainda que ele prefira ser chamado de professor, é inegável que a sua aparência física e



sua performatividade de gênero esteja distante das normas exigidas pela sociedade do que é ser um homem masculino em sala de aula.

Mesmo respeitando a identidade solicitada pelo entrevistado, poderíamos pensar Jaquison como uma pessoa que transgride as normas de gênero ao transitar entre os pólos masculino e feminino. O seu corpo, gestual, vestuário e forma de falar (com voz aguda) podem ser relacionados com aqueles sujeitos que, conforme explica Pelúcio (2004, p. 129) “perpassam o criticado binarismo macho/fêmea, masculino/feminino”.

E como a presença desse profissional impacta em sala de aula? Não seria previsível que ocorresse alguma reação contrária? Durante o nosso tempo em que estivemos na escola e pelas entrevistas realizadas com o professor e a direção do Colégio, não percebemos nenhum tipo de estranhamento ou discriminação. Os alunos e alunas, de cerca de nove anos, demonstraram grande carinho pelo professor dentro e fora de sala de aula. “O valor não está na orientação sexual, está no trabalho. Quando você tem os argumentos, você cala as pessoas. Existiam algumas pessoas que perguntaram seu eu tinha coragem de contratar ele. A coragem seria a de contratar um professor ruim. Aí eu realmente não teria”, disse a diretora do Colégio.

Essas constatações geraram outras perguntas no decorrer da pesquisa. Por que Jaquison é bem aceito e até goza de certo prestígio dentro do estabelecimento? Em função da nossa observação, podemos perceber que Jaquison é um professor muito presente no dia a dia da escola, que aceita desafios e inclusive, às vezes, aumenta sua carga de trabalho para cobrir as faltas dos demais colegas. Em um ambiente que é marcado por carências de recursos humanos, Jaquison se sobressai ao dedicar muito tempo ao Colégio. Além disso, outro aspecto importante é que ele é um antigo conhecido da escola. Ele já havia estudado no local e, quando cursava o antigo Magistério, descobriu que poderia estagiar no Colégio. “Escolhi logo esse lugar porque o Colégio é perto de minha casa e eu não gastaria sequer com transporte”. Ou seja, o ambiente escolar parecia já estar, de alguma forma, habituado com a sua presença. No entanto, antes dele ser efetivamente contratado, a direção se reuniu com uma comissão



de professores para decidir se ele seria contratado ou não. Jaquison não é concursado e faz parte do projeto *Educa mais Brasil*.

“A minha aceitação é maravilhosa, há uma resposta das crianças e dos pais que querem que seus filhos sejam meus alunos. Tem uma resposta positiva da sociedade. Mas é óbvio que alguns criticam. Jesus Cristo não agradou a todos, quem sou eu pra agradar”, disse o professor. Um desses momentos problemáticos foi lembrado por Jaquison. Uma mãe de aluno teria perguntado para outra professora se “aquele boiolo” (referindo-se a Jaquison) daria aula para a sua filha. “Sim, não tem problema nenhum, ele, por sinal, também será professor da minha filha”, teria retrucado a colega.

Para ele, o fato de sua homossexualidade ser explícita é o que gerou o respeito da comunidade escolar. “Quanto mais perceptível (a homossexualidade), mais você será respeitado (pelos alunos). Tem que ser original. Teve um professor aqui que era gay e escondia e os alunos perceberam. Isso gerou um grande problema da relação entre eles e eu fui chamado para ajudar a resolver”, conta ele.

E o fato da escola ser localizada dentro de uma instituição espírita e ser chamada Jesus Cristo? Jaquison diz que isso não foi um empecilho para a sua contratação e para o desenvolvimento do seu trabalho. Isso porque a escola, segundo ele e a direção, não sofre nenhum tipo de orientação religiosa dos kardecistas. Segundo o professor, inclusive a disciplina de ensino religioso contempla várias religiões. “Com os meus alunos eu peço que eles façam uma conversa com Deus antes das refeições. Cada um faz da maneira que quiser”, explicou.

Considerações finais

A nossa pesquisa mostra que as duas escolas, mesmo localizadas em situações socioeconômicas diferentes, contribuíram de alguma forma para problematizar as diversas possibilidades sexuais e de gênero. Dirigentes das duas escolas, de maneiras distintas, politizaram a questão e subverteram algumas regras hegemônicas através das suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, as duas escolas mantiveram os



dispositivos da heteronormatividade quando trabalharam com o binarismo entre os gêneros ao delimitaram os papéis que devem ser atribuídos ao masculino/feminino homem/mulher. A vigilância sobre os corpos, em especial nos contatos mais próximos entre os meninos, também ficou evidente na escola provada.

As escolas tentam viver de maneira harmoniosa com a diversidade, cedendo espaço às novas constituições familiares (instituição privada) e contratando profissionais vistos como “diferentes” (instituição pública). Em relação ao primeiro aspecto, essa discussão se mostrou possível em função da escola não adotar os livros didáticos. Esse respeito mostra que as atitudes micropolíticas podem minimizar os efeitos que a homofobia pode causar nessas famílias e docentes.

Na escola privada, observamos o quanto se pode ganhar no respeito à diversidade quando o caminho é o diálogo e o investimento intelectual e sensitivo no preparo dos professores para situações que dizem respeito às possíveis sexualidades. Concluimos também que, apesar de estar ainda muito dentro da lógica heteronormativa, a escola privada tem dado significantes passos devido às pesquisas, abertura e reflexão sobre a demanda de outras possíveis conjunturas familiares.

A escola pública, situada dentro de um centro religioso, com a presença de Jaquison, por si só, já problematiza a heteronormatividade porque ele vive no trânsito entre as identidades de gênero. Ainda que pareça não fazer isso de forma consciente, o professor embaralha as noções rígidas e fixas entre o que é ser masculino e o que é ser feminino. Essa performatividade, em termos subjetivos, colabora para que os estudantes tenham acesso e compreendam o quanto as pessoas são diferentes e que não há problema em ser diferente. Ou seja, a partir dessa referência, os estudantes conhecem e vivenciam um pouco mais sobre a diversidade que existe em nossa sociedade. Observamos também que o fato de estar em um ambiente religioso não torna a escola necessariamente homofóbica. Talvez, isso ocorra pelo fato do kardecismo não compactuar com as visões ligadas aos fundamentalismos religiosos sobre a sexualidade. Além disso, parece que o modo como a escola ministra a própria disciplina de Ensino



Religioso também interfere nesse processo. Ou seja, se a escola não é efetivamente laica, ela pode ser, pelo menos, não disseminadora de ódio para com os diferentes.

A escola pública analisada conseguiu superar os desafios financeiros e utilizou de boa vontade e sensibilidade para romper com a norma, partindo da própria sala de aula, entregando o poder de sala para um sujeito que negocia com as normas de gênero e sexuais, arcando com os riscos prováveis de rejeição da sociedade. Ainda na instituição pública, nos chamou atenção o quanto pareceu importante o fato de Jaquison ser assumidamente homossexual. Isso parece dar a ele mais respeitabilidade, pois o coloca como alguém “verdadeiro” e “sincero”. Enfim, as duas escolas ora estão no campo das subversões, ora no campo das convenções.

Referências bibliográficas

CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA. *Ministério da Educação*. s/d

COLLING, Leandro. *Vídeo guerrilha*. Entrevista disponível em http://www.culturaesociedade.com/cus/index.php?option=com_videoflow&view=fbook&Itemid=62. Acessado em 24 de abril de 2011.

COLLING, Leandro. "A naturalidade é uma pose tão difícil de se manter" – apontamentos para pensar Homofobia e Direitos no Brasil hoje. Texto apresentado na mesa redonda Homofobia e Direitos no Brasil hoje, realizada no V Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, no dia 26 de novembro de 2010, em Natal.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, Editora Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: _____ (org.). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

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



MISKOLCI, Richard (org). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFScar, 2010.

NARDI, Henrique Caetano. Educação, heterossexismo e homofobia. In: POCAHY, Fernando (org.). *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo*. 1ª ed. Porto Alegre: Nuances, 2010, p. 151 a 167.

PELÚCIO, Larissa. Travestis, a (re)construção do feminino: gênero, corpo e sexualidade em um espaço ambíguo. In: *Revista Antropológicas*, ano 8, volume 15, 2004, p. 123 a 154.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia na escola*. 1ª ed. Brasília: UNESCO, 2009, p. 125 a 139.

VALLADARES, Lícia. Os dez mandamentos da observação participante. IN: *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 2007, vol.22, n.63, p. 153-155.