

Sobre discursos disciplinares e (outras) pedagogias: desnormalizando sexualidades na escola

Ederson Luís Silveira*
João Paulo de Lorena Silva**
Wendel Souza Santos***

Resumo: O presente artigo trata da homossexualidade sob o enfoque sócio-histórico e discursivo, cujo objetivo foi investigar o funcionamento dos efeitos de sentido sobre a homossexualidade, instituídos pela história, que são retomados pela memória, no momento em que a educação constrói e faz circular na sociedade o discurso do referido tema, principalmente no interior das escolas. A pesquisa, qualitativa de cunho bibliográfico, se fundamenta nos pressupostos teórico-analíticos de Foucault sobre as questões referentes à sexualidade, entre outros. Os resultados nos mostram que, de fato, os sentidos apreendidos no funcionamento do discurso da educação são aqueles que se dão pela interpelação ideológica de uma pedagogia cultural, que se encarrega de reproduzir tipos específicos de comportamentos, hábitos, valores no interior da sociedade na qual os indivíduos estão inseridos, circunscrita

* Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC; Pós-graduando em Ontologia e Epistemologia; Membro do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR- UESB/CNPq). *E-mail:* ediliteratus@gmail.com

** Pós-graduando em História e Cultura Indígena e Afro-brasileira pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Graduado em Filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino - ISTA. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas (GECC /CNPq), da Faculdade de Educação da UFMG, coordenado pela Professora Marlucy Alves Paraíso (FaE-UFMG). *E-mail:* joaopaulopalmas@gmail.com

*** Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz –UESC. *E-mail:* wss181@hotmail.com

pela heteronormatividade, tais como: “desvio de conduta”, “pecado”, “anormalidade” e “doença”.

Palavras-chave: Discurso; Educação; Heteronormatividade; Homossexualidade.

Abstract: This paper deals with homosexuality under the socio-historical and discursive approach, whose aim was to investigate the functioning of the effects of sense about homosexuality, instituted by the story, which are taken back by the memory, at a time when education constructs and circulates in society the speech from the song, especially within the schools. The qualitative research of bibliographical nature, is based on the theoretical and analytical assumptions of Foucault on questions relating to sexuality, among others. The results show us that, in fact, seized on the functioning of senses discourse of education are those who give themselves the ideological interpellation of a cultural pedagogy, which takes care of reproducing specific types of behaviors, habits, values within the society in which individuals are inserted, circumscribed by heteronormativity, such as: “conduct deviance”, “sin”, “abnormality” and “disease”.

Keywords: Discourse; Education; Heteronormativity; Homosexuality.

Entre discursos, reticências e incompletudes

Os discursos sobre a homossexualidade possuem um suporte histórico e institucional, que permite ou proíbe sua realização (GIACOMONI *et. al*, 2010). Entendem-se aqui as práticas discursivas como saberes e poderes que visam normatizar, controlar e estabelecer verdades que pretendem responder às demandas sociais, políticas ou morais. Vale lembrar que até a segunda metade do século XIX o termo “homossexualidade” não existia, sendo cunhado por Karl-Maria Kertbeny com o objetivo de denunciar as injustiças da lei antissodomia prussiana. Contudo, o conceito logo foi apropriado pela sexologia para designar uma perversão sexual e uma personalidade anormal. Como bem apontou Foucault (1993), é somente nesse sécu-

lo que práticas sexuais passam a designar “espécies” de humanos, transformando-se em categorias identitárias. Em outras palavras, o que antes eram atos moralmente condenáveis, mas que podiam ser realizados por quaisquer pessoas, a partir de então, passam a designar personalidades específicas.

Contrariando a chamada “hipótese repressiva”, segundo a qual a moral burguesa vitoriana teria reduzido a sexualidade ao silêncio, colocando-a sob o julgo da função reprodutora e restringindo-a, assim, ao quarto dos pais, Foucault (1993, p. 14) defende que vivemos, ao menos desde o século XVII, numa sociedade que “fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar”. Sendo assim, a sexualidade não foi reprimida pelo capitalismo, depois de ter vivido em liberdade. O filósofo desconfia desse alegado silêncio e, desconstruindo tal hipótese, afirma que o sexo foi, na verdade, colocado em “discurso”: temos vivido mergulhados em variados discursos sobre a sexualidade, pronunciados pelas mais diferentes instituições sociais (Igreja, Psiquiatria, Sexologia, Direito, entre outros). A partir dessa constatação, Foucault empenha-se em descrever esses discursos e seus efeitos, investigando não apenas como, através deles, se produziram e se multiplicaram as classificações sobre as espécies ou tipos de sexualidade, mas também como ampliaram os modos de vigiá-las, controlá-las e puni-las. A sexualidade encontra-se, portanto, sujeita ao discurso de uma pedagogia cultural que se encarrega de “reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais, conectados com o tipo de sociedade na qual os indivíduos estão inseridos (MENEZES, 2012, p. 12)”.

Neste contexto, a escola opera como um espaço discursivo de poderosa normalização coletiva e reprodução de valores hegemônicos. Nela, as normas sociais se impõem a todos e todas, mesmo àqueles

e àquelas que jamais conseguirão atendê-las, daí encontrarmos o paradoxo da existência de mulheres machistas, gays homofóbicos ou negros racistas. Afinal, ideais coletivos, normas e convenções moldam a todos nós, e eles se fazem valer através de uma série de construções socioculturais que nos são apresentadas como sendo verdadeiras, universais e naturais. Embora seja do conhecimento de todos que os discursos religiosos sobre as condutas de gênero e as práticas sexuais continuem operando violentamente nas subjetividades e produzindo julgamentos e culpabilidades, no espaço escolar, no entanto, é mais fácil se valer dos discursos médicos para legitimar a violência contra pessoas não heterossexuais. A censura “não faça isso, é pecado!” foi substituída por “isso não é normal! Comporte-se como um menino/a!” O pecaminoso, assim, foi ressignificado no anormal ou antinatural. (BENTO, 2011). Pode a escola que, como vimos, é tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento, usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, romper com essa cadeia excludente e se tornar um lugar de pluralidade, reconhecimento e celebração da potencialidade que há nas diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas)? Ou ainda, pode a escola ser ressignificada de tal forma, ao ponto de promover um aprendizado pelas diferenças, (des)normalizar sexualidades, resistir à norma e, ao invés de punir, vigiar e controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, buscar se inspirar nessas próprias expressões de dissidência para o próprio educar?

Para responder (ou não) a tais questionamentos, em nossa pesquisa, foram analisados os sentidos e funcionamento do discurso sobre a homossexualidade na educação, no qual Althusser (1969) denomina a educação de “Aparelho Ideológico de Estado” que funciona pelo uso de poderes ou micropoderes que regulamenta os discursos, interditando-os, reproduzindo a exclusão, a desigualdade e a discriminação.

Raízes histórico-discursivas da abjeção das identidades desviantes

Não só na Grécia Antiga e em Roma, mas também no Oriente, como na Índia e na China, foi constatada, nos estudos históricos e antropológicos, a existência de relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo. No Brasil, quando os colonizadores portugueses chegaram em 1500, um dos aspectos da cultura ameríndia que mais escandalizou foi a prática generalizada da “homossexualidade”¹. “Os índios gays eram chamados de tibira e as lésbicas de çacoaimbeguira”. Em Portugal a sodomia era considerada “o mais torpe, sujo e desonesto pecado” (MOTT, 1997, p. 7), sendo castigada tanto pela Igreja como pelas injustiças do rei, crime equiparado a traição nacional e ao regicídio. Coube, sobretudo, ao Tribunal da Inquisição (1536- 1821) a repressão aos sodomitas², logo depois dos judeus, a minoria mais perseguida por esse monstro incendiário. Conservam-se nos arquivos portugueses os registros de quase cinco mil denúncias contra lésbicas e gays luso- brasileiros, dos quais 400 foram presos, sentenciados, açoitados e degradados para territórios distantes, sendo que 30 sodomitas foram condenados à morte, queimados nos Autos de Fé.

Há documentos históricos comprobatórios de que os pais ensinavam seus filhos adolescentes a reagir violentamente contra qualquer tentativa de sedução por parte de um homossexual, registrando-se no século XVII a cruel execução de dois sodomitas no Nordeste brasileiro: em 1613, em São Luís do Maranhão, um índio Tupinambá, publicamente reconhecido como “tibira”, foi amarrado na boca de um

¹ O termo é usado aqui exclusivamente para fins didáticos, pois, conforme mencionado acima, até o século XIX não existia a “homossexualidade”, enquanto categoria identitária, e qualquer pessoa poderia se relacionar com outra do mesmo sexo.

² O termo sodomia tem origem bíblica e foi fortemente usado pela cristandade para designar a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo, não sendo, portanto, uma categoria identitária.

canhão, tendo seu corpo estraçalhado com o estourar da bala, “para purificar a terra de suas maldades”. O segundo mártir homossexual no período colonial foi um jovem escravo negro, executado na Capitania de Sergipe em 1678: “foi morto de açoites por ter cometido pecado de sodomia” (MOTT, 1997).

No século XIX, com o surgimento dos conceitos “homossexual” e “homossexualidade”, como já elucidado acima, as práticas sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo (que sempre existiram em todas as sociedades) passam a receber uma nova conotação. Não serão mais compreendidas, como eram até então, como um acidente, um pecado eventual, um erro ou uma falta moral a que qualquer um poderia incorrer, pelo menos em potência. Tais práticas, a partir de então, passam a ser lidas de um modo bem distinto. Entende-se que elas revelam uma *verdade oculta do sujeito*. O homossexual não é mais um sujeito qualquer que caiu em um pecado e/ou em um delito, ele se constituía num sujeito de outra *espécie*. Em relação a ele, agora, para Louro (2009, p. 88), “haveria que inventar e pôr em execução toda uma sequência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa”.

Com a nomeação do homossexual e da homossexualidade, ou seja, o sujeito e a prática desviantes, se faz necessário nomear também o sujeito e a prática que lhes haviam servido como referência. Louro (2001, p. 549) explica que “a afirmação da identidade implica sempre a demarcação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse outro permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade”. Estabelece-se, a partir daí, o binarismo heterossexualidade/homossexualidade e heterossexual/homossexual, como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos. Nessa construção discursiva das identidades sexuais, o primeiro elemento (nesse caso, a heterosse-

xualidade ou o heterossexual) é visto como primordial, natural e central; e o segundo, como subordinado, antinatural e excêntrico/marginal. Vale lembra que

(...) a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais diversas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu. (LOURO, 2009, p. 89).

É este alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade que dará sustentação ao processo de *heteronormatividade*, ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual familiar e reprodutivo e que se impõe compulsoriamente por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe com as normas de gênero consideradas centrais e naturais, ou seja, as identidades e corpos desviantes. Supõe-se, segundo esta lógica, que todas as pessoas sejam ou devam ser heterossexuais – daí que os sistemas de saúde, educação, jurídico, midiático sejam construídos à imagem e semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente aptos para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, os corpos desviantes, poderão, na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados ou, simplesmente, relegados a um lugar de *abjeção*. Tornam-se sujeitos abjetos, corpos estranhos, e que precisam – a todo instante – se higienizarem e/ou

se esforçarem para de alguma forma caberem ou serem incluídos na ordem heteronormativa, correndo-se o risco de, caso não sejam normalizados, serem eliminados. Miskolci (2013, p. 43) explica que

O abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador ou nauseante (...). Quando alguém xinga outro de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de “sapatão” ou “bicha”, não está apenas dando um nome para esse “outro”, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como “poluidora”, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado.

A experiência da abjeção provém do julgamento negativo sobre o desejo homossexual, mas sobretudo quando ele leva ao rompimento de padrões normativos como a demanda social e higienizadora de que gays e lésbicas sejam “discretos”, ou seja, que não pareçam ser gays ou lésbicas, que não sejam “homens-afeminados” ou “mulheres-masculinas”, ou ainda, que não se desloquem os gêneros e/ou se modifiquem os corpos, o que, muito frequentemente, torna travestis e transexuais vítimas das mais diversas violências simbólicas e físicas.

Embates e problematizações (des)viadas entre os muros da Escola

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000, p. 9).

Segundo Teles (1992), a sociedade brasileira vive profundas transformações que não podem ser ignoradas por nenhuma instituição democrática. Cresce no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos e todas nos diferentes espaços sociais. Neste contexto, cabe acentuar que

(...) falar em minorias ou em especificidades, quando a constituição nacional prevê direitos (e deveres) de todo cidadão não é pautar-se na busca de privilégios diferenciadores, como pode parecer a muitos. Trata-se de averiguar e assinalar que a cidadania de alguns requer olhares mais atentos, já que se encontra mais ameaçada que a de outros. Em oposição ao homem branco heterossexual, as mulheres, os negros, os índios, os indivíduos que se identificam com outras sexualidades para além da heterossexualidade ainda hoje sofrem pela condição de estarem em desacordo com a identidade “padrão” que teve a cidadania resguardada acima de todas as outras. (SILVA e SANTOS, 2015, p. 116-117).

Sendo assim, não por acaso, através de grupos LGBT e outras frentes de militância, temos assistido ao crescente interesse em favor de ações mais abrangentes no enfrentamento da violência, do preconceito e da discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Cada vez mais, a experiência de abjeção destes sujeitos é percebida como um grave problema social.

Contraditoriamente, o Brasil ainda se situa entre os países com índices mais alarmantes de crimes por motivação *homosbotransfóbica*. Nada disso tem sido o bastante para suscitar clamor público. Segundo Mott (2006, p. 514):

(...) somos obrigados a reconhecer que os homossexuais continuam sendo vítimas do preconceito e da discriminação. Todos nós já ouvimos mais de um pai declarar: “prefiro ter

um filho ladrão do que homossexual!” Os dados comprovam inegavelmente que os homossexuais estão vulneráveis à violência: em Brasília, 88% dos jovens entrevistados pela Unesco consideram normal humilhar gays e travestis, 27% não querem ter homossexuais como colegas de classe e 35% dos pais e mães de alunos não gostariam que seus filhos tivessem homossexuais como colegas de classe. Mais grave ainda: no Brasil, um gay, travesti ou lésbica é barbaramente assassinado a cada dois dias, vítima da homofobia.

No bojo dessas considerações e como já apontado acima, a Escola opera como um dispositivo normalizador, contribuindo para a reiteração e sedimentação de discursos e práticas que produzem performativamente a abjeção de identidades desviantes. Miskolci (2013, p. 56) afirma que, historicamente, “nenhum outro espaço institucional foi tão claramente usado como uma tecnologia de normalização quanto a escola”. Não por acaso que o ponto de contato da educação escolar com a sociedade se dá por meio de um diálogo cotidiano com a realidade familiar dos estudantes. Ao contrário do que se pensa, essa proximidade mais visível com a esfera do privado não restringe seu papel social e político, pois, no decorrer da história, a família foi se consolidando como uma instituição-eixo na perpetuação da ordem social em que vivemos. Uma pedagogia e um currículo contra hegemônicos, não normalizadores e capazes de pensar as diferenças como potenciais de enriquecimento social, cultural e simbólico talvez seja, no contexto atual, a única possibilidade de desconstrução dos padrões normativos educacionais que relegam ao lugar de abjeção os sujeitos desviantes.

Sendo assim, podemos perguntar com Louro (2001, p. 550): “Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante?” Ou ainda, há espaço para

os corpos e práticas desviantes no currículo escolar? Pode a educação ser pensada a partir da diferença, de tal modo que ela se transforme em fonte de potencialização das aprendizagens? Dentro desse quadro, “não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados. Tornar evidente a heteronormatividade (...)” (LOURO, 2001, p. 550-551), desconstruindo sua lógica e subvertendo os seus fundamentos.

À guisa de (in)conclusão

Partindo da realidade exposta e contextualizando os currículos nacionais, percebe-se que na escola as pluralidades sofrem uma ruptura com seus modos próprios de ser para assimilar uma cultura ou padrão normativo eleito como superior. “A escola reproduz o darwinismo social. Através de processos analíticos psicologizantes ou argumentos preconceituosos contra os pobres, negros, mulheres, homossexuais e imigrantes, imputa-se o fracasso à própria vítima (McLAREN, 1997a p.12)”.

As culturas não brancas, não heterossexuais, foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola; concomitantemente, foram determinadas as classes sociais inferiores da sociedade. Logo, a proposta de uma educação voltada ao reconhecimento das diferenças como instâncias de potencialização sociocultural coloca a todos nós, educadores, o grande desafio de estarmos atentos às diferenças econômicas, sociais, raciais, culturais, relações de gênero e diversidade sexual para, assim, buscar o domínio de um saber crítico, que permita interpretá-las e operacionalizar transformações.

McLAREN (1997b) destaca as possibilidades que o multiculturalismo crítico exerce numa pedagogia de resistência, interrogando os sistemas culturais estabelecidos em uma lógica fixa e unitária. Na

lida com os diferentes grupos presentes na escola, a pedagogia deve ser cuidadosamente conduzida por educadores/as que assegurem o desenvolvimento de um ambiente e de um currículo escolar capazes de formar discentes aptos/as ao exercício da autocrítica, do constante reexame das próprias afirmações e da práxis opressiva de si e do outro. É nesse processo que são construídas identidades críticas narrativas, em contraposição às identidades meramente combativas ou reativas (McLAREN, 1997b). O autor diz ainda que:

Contra os arquivos de conhecimento do colonialismo ocidental, do vocabulário herdado da pedagogia tradicional e da narratologia [...] Precisamos apresentar às/ aos educadoras/es narrativas que sejam politicamente contrárias àquelas prescritas pelo regime de verdade dominante, contra-narrativas definidas por uma teleologia politicamente inspirada, cujos fechamentos narrativos sejam sempre contingentes e, portanto, sempre abertos ao criativo e ao novo. Como educadoras/es, precisamos nos tornar teóricas/os de um pós-modernismo de resistência que possa ajudar as alunas e alunos a fazerem as conexões necessárias entre os seus desejos, suas frustrações e com as formas sociais e culturais que os informam (McLAREN, 1997b, p. 211).

Com isso, uma prática docente tradicionalista contribui para o preconceito e destrói a autoestima de sujeitos não-normalizados, de diferentes maneiras, às vezes, de modo imperceptível; distorcendo conhecimentos, desvalorizando crenças e veiculando imagens negativas. Segundo Silveira & Duarte (2012), é preciso, cada vez mais, desconstruir a visão machista de uma sociedade patriarcal, para trazer à tona os efeitos de sentido são produzidos e silenciados a partir dela, efeitos estes que podem ser sempre outros e muitos no decorrer da história. Dessa forma, fundamental para o educador/a é ter consciência de que a vida não se resume ao espaço escolar e qualquer perspectiva de transformação social exige uma prática coletiva

contra-hegemônica que não se restringe à escola (McLAREN, 1997a, p.299). Portanto, para evidenciar e valorizar essas diferenças, torna-se necessário uma reflexão contextualizada sobre a cultura social em que está inserida a escola, compreendendo os sujeitos como construtores e não meros contempladores da sua educação. Nas palavras da também socióloga, Berenice Bento, (não) concluímos a presente explanação:

Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para as próprias formas como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser produzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como “normal” e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação. (BENTO, 2011, p. 555-556).

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. 3. ed. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença Ltda., 1969.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 19, n. 2, Aug. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016. Acesso em: 01 de mar. 2015.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade In: *A vontade de saber*. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal. 11ª ed, 1993.
- GIACOMONI, M. Paniz *et al.* Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. *Rev. Online Veredas*. Juiz de Fora, 2010, p. 119-129. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-09.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem. [online]*. 2001, vol.9, n.2, p. 541-553. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 01 de mar. 2015.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

McLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997b.

MENEZES, Marcelo Lima de. *Educando para diversidade: uma questão de direitos*. Sergipe: J. Andrade, 2012.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2ª ed. rev. e ampl., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. (Série Cadernos da Diversidade, 6).

MOTT, Luis. *Homo-afetividade e direitos humanos*. Estudos Feministas. Florianópolis, 14(2): 509- 521, maio/ago.2006.

MOTT, Luiz. *Escravidão, homossexualidade e demonologia*. São Paulo: Ícone, 1988.

MOTT, Luiz. Raízes Históricas da Homofobia no Brasil. In: MOTT, Luiz (Org.). *Homofobia: a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil*. Salvador, pp. 5-9, 1997.

SILVA, João Paulo de Lorena; SANTOS, Wendel Souza. Corpos que importam e gestos que apagam: entre os rastros da violência e o movimento LGBT na atualidade. *Revista Temática*, João Pessoa, PB, vol. 11, n. 2, pp. 115-127. fev. 2015.

SILVEIRA, Ederson Luís; DUARTE, Aquelle Miranda Schneider. O discurso e as (des)identificações: reflexões acerca do feminismo e as vozes de resistência na atualidade. *Revista Rascunhos Culturais*, Coxim, MS, vol. 3, n. 6, pp. 143-163, jul/dez 2012.

TELES, Maria Luíza Silveira. *Educação, a revolução necessária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.