

## Diversidade sexual e de gênero na escola

Alexandre Bortolini\*

**Resumo:** A coexistência de diferentes sujeitos e construções culturais no interior da escola nos faz pensar sobre os processos de interação que se dão nesse contexto de relações sociais. Diferentes correntes vêm produzindo teorias e categorizações que nos ajudam a pensar essas relações que envolvem igualdade, desigualdade e diferença. A idéia aqui é tentar pensar sobre a diversidade sexual e de gênero na escola numa perspectiva relacional, problematizando essencializações identitárias, entendendo essa questão como indissociável dos debates que hoje povoam esse campo mais amplo e trazendo não só os(as) autores(as) que trabalham com gênero e sexualidade, mas também as contribuições das discussões sobre cultura e interculturalidade.

**Palavras-chave:** Sexualidade – Gênero – Interculturalidade – Educação

**Abstract:** The coexistence of different social actors and cultural constructions at schools has led us to think about the interaction processes in such fields of social agency. Different approaches have produced theories and categories that help us to think about relationships that involve equality, inequality and difference. The idea here is to think about sexual diversity and gender at schools in a relational perspective, questioning closed or essentialized identities, understanding this issue as inseparable from broader discussions and approaches not only of authors whose works have touched on gender and sexuality, but also culture and interculturalism.

**Key words:** Sexuality – Gender – Interculturalism – Education



\* **ALEXANDRE BORTOLINI** é Mestrando em Educação pela PUC-RIO, Coordenador do Projeto Diversidade Sexual na Escola da UFRJ.



O livro *Diversidade Sexual na Escola* foi distribuído a mais de 2.000 escolas públicas – Foto do autor

A coexistência de diferentes sujeitos e construções culturais no interior da escola nos faz pensar sobre os processos de interação que ocorrem nesse campo de relações sociais. Num momento em que o acesso ao ensino fundamental pode ser considerado universalizado no Brasil, precisamos pensar nos processos de exclusão que ocorrem dentro da escola e que produzem, no interior do contexto escolar, trajetórias desiguais (Freitas, 2007).

Diferentes correntes vêm produzindo teorias e categorizações que nos possibilitam pensar relações que envolvem igualdade, desigualdade e diferença. Encontram-se nesse âmbito discussões com origens históricas e referenciais teóricos diferentes: as discussões sobre desigualdades raciais; o embate

quanto à questão dos povos indígenas, das pessoas com deficiência, das diferenças culturais e étnicas de toda ordem; as questões de gênero e sexualidade; etc. Especificamente nesse artigo, o interesse principal é indagar sobre a diversidade sexual e de gênero na escola, trazendo não só os(as) autores(as) que trabalham com gênero e sexualidade, mas entendendo essa questão como indissociável dos debates mais amplos sobre diversidade, igualdade e diferença.

Tendo como pressupostos o conceito de gênero numa perspectiva relacional e a compreensão da escola como arena cultural, procuramos desenvolver, a partir dos relatos recolhidos durante oficinas e cursos realizados pelo

Projeto Diversidade Sexual na Escola, da UFRJ (2007-2010), um diálogo entre categorias construídas para pensar a diferença e as práticas pedagógicas e curriculares atravessadas por questões de gênero e sexualidade.

### **Gênero numa perspectiva relacional**

Pode parecer óbvio falar em gênero numa perspectiva relacional, mas, pelo nosso contato com alguns programas e projetos no campo do gênero e da sexualidade, isso não é tão claro assim. Vamos aqui trabalhar com o conceito de gênero dentro de uma perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais (Hall, 1997; Butler, 2003; Louro, 1997 e 2001). Nessa perspectiva, falar de gênero não significa simplesmente falar "de mulher", mas de relações de poder, materiais e simbólicas, que envolvem *todos os seres humanos*. Significa *visibilizar e problematizar* os modos de significação dos corpos, dos jeitos de ser, de andar, de falar; questionar os discursos biologizantes que tentam encontrar a essência genética ou hormonal dos comportamentos, assim como o modo como a própria ciência produz discursos normatizadores e reguladores da sexualidade e do gênero (Foucault, 1990). Significa pensar sobre os instrumentos de poder que produzem os significados e como os significados se convertem em instrumentos de poder. Significa não pensar em como se constroem características culturais a partir de uma realidade biológica, mas como culturalmente se produz o discurso biológico que reforça a categoria de sexo, que nomeia os corpos como

macho e fêmea e que toma essa distinção como uma diferenciação básica entre os seres humanos, de uma maneira binária e dicotômica.

Assim, falar sobre gênero não significa falar "de mulher", mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias "mulher" e "homem". Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos.

Nesse sentido, é fundamental utilizarmos o conceito de *performance* de Judith Butler (2003). Segundo esse conceito, nós não nascemos homens e mulheres, nem simplesmente nos tornamos - num determinado momento - homens e mulheres, mas nos fazemos homens e mulheres todos os dias, quando andamos de um determinado jeito, falamos de uma determinada maneira, usamos determinadas roupas, construímos o nosso corpo de um determinado modo, sempre referenciados a uma norma hegemônica de gênero. É essa *performance* cotidiana que cria a ilusão de uma substância, de uma essência masculina ou feminina - ou qualquer outra. A consciência dessa dimensão performática é fundamental para a desconstrução de essencialismos biológicos ou culturais, que limitam a compreensão e a ação no enfrentamento ao heterossexismo, à misoginia e à homofobia na escola.

Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. (Butler, 2003, p.38).

Paradoxalmente, grande parte da eficácia da identidade como ferramenta de enfrentamento e articulação política está no quanto consegue *invisibilizar* a sua artificialidade e legitimar-se como *constituente inata dos sujeitos*. Quando Judith Butler (2003: 38) discutia, por exemplo, a construção da *identidade mulher* a partir do movimento feminista, e do quanto o movimento em sua intencionalidade política, mais do que construído a partir dessas mulheres, era ele também construtor da própria categoria *mulher* e dos sujeitos que ele se propunha a representar, ela não estava negando a existência das mulheres. *Dizer que a identidade não existe enquanto essência não significa dizer que ela não existe*. Ela existe, **as mulheres** existem, e vão continuar a existir, enquanto alguns seres humanos escolherem estrategicamente se articular em torno dessa identidade específica. E



podemos pensar os movimentos indígenas, negros, LGBT e muitos outros que reivindicam identidades raciais, étnicas, culturais ou sexuais, a partir dessa problematização.

Muitas políticas públicas desenvolvidas hoje no campo da diversidade sexual e ações de intervenção na escola (Brasil, 2004, 2005 e 2006) têm como base identidades pré-estabelecidas – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – e a promoção do seu reconhecimento. Alguns trabalhos produzidos a partir de experiências de formação de profissionais de educação, por exemplo, trazem uma perspectiva que coloca os sujeitos em oposição: de um lado, os LGBTs ou aliados; de outro, os(as) homofóbicos(as). Portanto, esse tipo de política pública geralmente pressupõe *identidades estabilizadas*, em vez de promover uma compreensão de que são *circunstancialmente relacionais*. Paradoxalmente, quando também se tornam, de algum modo, um *ideal normativo*, *as identidades LGBTs estabilizadas como sujeitos* que objetivam políticas públicas e reconhecimento de direitos *podem ser perigosamente essencializadas*.

A crítica está no quanto esses processos de construção de identidades estratégicas *invisibilizam a si mesmos*. Nesse sentido, as políticas públicas devem considerar que, mesmo quando inventada numa perspectiva libertadora, a identidade *invisibilizada* pode acabar

produzindo novas formas de dominação, o que demonstra a relevância de uma abordagem efetivamente relacional da identidade. É fundamental compreendermos, para podermos operar nessa perspectiva, que estamos pensando em relações entre sujeitos cujas identidades são – permanentemente – construídas culturalmente.

### A escola como arena cultural

Vamos trabalhar o conceito de cultura a partir de Sahlins (2008) e Barth (2000), para os quais cultura e identidade não são um todo coerente e acabado, mas sim fluxos que atravessam e são reconfigurados por grupos e sujeitos. Nessa perspectiva, a sociedade não estaria englobada por uma cultura, ou dividida em subculturas, mas sim imersa em uma série de fluxos culturais, combinados e refeitos em seus repertórios por cada sujeito que vai utilizar-se funcionalmente dos símbolos, signos, significados de acordo com suas intenções e das interações sociais e materiais em que está imerso.

Quando um adolescente monta a sua roupa, intervém no seu corpo, bota um piercing, faz um cabelo, e mais, quando ele sai da frente do espelho e vai para a rua, para a escola, quando ele anda de um determinado modo, quando ele fala desse ou daquele jeito, quando ele pega o ônibus, o trem ou o metrô, ele entra num jogo de disputa social,

um jogo que, além de político, é cultural. É a afirmação de uma outra estética, de uma outra postura, de uma outra identidade, muitas vezes não-hegemônica.

E esse jogo é disputa, pois pode significar não passar despercebido, ser alvo de risos, piadas e até agressões ou violência física. É um jogo perigoso e imprescindível, porque fala diretamente sobre como *Eu* me coloco no mundo.

Por isso, vamos enxergar a escola como uma *arena cultural* (Gabriel, 2000), o que significa entendê-la como um espaço em que entram em confronto – e em diálogo – diferentes sujeitos e *diferentes modos de*



Educadoras debatem diversidade sexual em cursos financiados pelo MEC – Foto do autor

*significação do mundo*, o que inclui modos diversos de criar sentido para a sexualidade, para o gênero, para si mesmo e para o outro. Significações atravessadas pelas intencionalidades de diferentes sujeitos. Padrões que dizem quem é feio quem é

bonito, qual o cabelo bom, qual o cabelo ruim, que roupas são de meninos, que roupas são de meninas, quais os jeitos e trejeitos que ele ou ela, eu ou você podemos ter. Normas que são construídas e desconstruídas, num jogo que envolve desigualdades, opressões, contradições e enfrentamentos.

### Sexismo e homofobia na escola

Estas contradições se convertem, em muitos casos, em violência. Ao mesmo tempo em que vemos e convivemos cada dia mais com uma diversidade sexual mais rica e menos rotulada, mantêm-se – e até

se reforçam – atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas de diferentes pessoas, grupos e instituições. Esses fatos ocorrem em todo o corpo social, em diferentes lugares e momentos, na família, no círculo de amigos, na comunidade, no trabalho e, é claro, na escola.

Em 2008, uma pesquisa realizada pelo IBOPE revelou que 56% dos entrevistados mudariam sua conduta com o colega de trabalho se soubessem que ele é homossexual. Um em cada cinco se afastaria e passaria a evitá-lo; 36% não contratariam um homossexual para um cargo em sua empresa, mesmo que ele fosse o mais qualificado entre os candidatos; 45% trocariam de médico se descobrissem que ele é gay; 79% ficariam tristes se tivessem um filho homossexual; 8% seriam capazes de castigá-lo; 62% dos entrevistados acham que o pai deve tentar convencer seu filho a mudar de condição quando descobre que é homossexual. (IBOPE, 2008)

Em 2004, um estudo da UNESCO apontava para um alto índice de imagens homofóbicas e de intolerância quanto à homossexualidade entre estudantes e professores. A discriminação contra homossexuais – diferentemente de outras formas, como aquelas relacionadas a racismo e a sexismo misógino – não é somente mais abertamente assumida, mas também valorizada, entre jovens alunos (Castro, 2004). Nesse estudo, 25% dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. O percentual fica maior ainda quando se trata apenas dos meninos. No Rio de Janeiro,

entre os responsáveis, 40% não gostariam que seu filho estudasse junto com um colega homossexual. Esse percentual cai muito entre professores, mas há ainda um grande número de educadores que rejeitam a ideia de ter aluno(a) homossexual. No Rio de Janeiro, 15% dos estudantes acham que a homossexualidade é uma doença, chegando a 23% entre os homens. O percentual é de 16% entre os educadores.

Essas opiniões se refletem também em atos, que vão do constrangimento e desrespeito até a violência mais extrema. Anualmente, aumenta o número de gays assassinados no Brasil. Não estamos falando de crimes comuns, mas de crimes cuja maior motivação é o ódio contra homossexuais. Nos últimos 25 anos, segundo levantamento do Grupo Gay da Bahia, aconteceram cerca de 2.600 assassinatos de gays, lésbicas e travestis no Brasil, contabilizando mais de cem mortes por ano. Isso significa que um homossexual é assassinado no Brasil a cada três dias.

Mesmo quando uma suposta tolerância ocorre na escola, pode ser recorrentemente investida de heteronormatividade, por exemplo: alunos(as) homossexuais são aceitos(as) no espaço escolar desde que “se comportem”, ou seja, desde que não expressem ou não aparentem, em nenhum momento, a sua sexualidade, devendo manter a sua homoafetividade totalmente reprimida e rejeitada nesse espaço de trânsito sociocultural que a escola deveria ser.

Contudo, essa forma de opressão homofóbica nas escolas não está

direcionada somente contra alunos assumidamente LGBTs, mas contra todos aqueles que não se conformam às regras hegemônicas de gênero, pois a *polícia do gênero e da sexualidade* atua inclusive sobre aqueles que se esforçam cotidianamente para se enquadrar nos modelos binários hegemônicos de masculinidade e feminilidade. Nesse caso, preconceito e discriminação aparecem de forma bem explícita e se desenvolvem como uma espécie de medo da “perda de gênero” – na verdade, *medo de contaminação*, de não ser mais considerado como *um homem ou uma mulher de verdade*. Assim, muitos indivíduos heteronormativos dizem que não têm preconceito, desde que o homossexual permaneça longe, que não insinue que eles podem ser um igual ou um parceiro de relação (Castro, 2004).

Como sabemos, situações mais abertas de discriminação simbólica e de agressão verbal têm um grande potencial – e muitas vezes precedem – situações de violência física. Assim, o que parece inicialmente irrelevante, pode ser o prenúncio, e pior, o fundamento, para uma cultura de violência, que exclui, agride, humilha e mata.

Felizmente, nos últimos anos, é possível identificar uma mudança significativa na postura de estudantes que não se conformam aos padrões hegemônicos de comportamento de gênero: se, antes, eram simplesmente invisíveis, passando toda a sua trajetória escolar dentro de ‘armários’ (mesmo que de vidro); hoje, estão assumindo

identidades e, em nome de seus direitos, enfrentando a escola, professores(as), diretores(as) e colegas, mobilizando a comunidade para a transformação da escola numa arena de debate sobre relações de poder, gênero e sexualidade. (Bortolini, 2010)

### **Diferença, igualdade, gênero e sexualidade: pensando as práticas**

Diante de tudo isso, um grande desafio parece ser o de como construir um ambiente escolar de convivência e diálogo diante de uma diversidade de sujeitos e concepções, muitas vezes antagônicas e conflituosas, tendo como pressuposto *a educação como direito e a escola como espaço público*.

Diversos autores (Banks, 1994; Pina, 1997; Candau, 1994; Canen, 1997; Forquin, 2000; McLaren, 1997; Walsh, 2010) vão criar diferentes categorizações de como se dão as relações, práticas ou processos de encontro/confronto/diálogo entre sujeitos marcados pela diferença e imerso numa busca pela igualdade.

Em geral, elas vão tomar em conta em primeiro lugar o *reconhecimento* ou a *negação* da diferença. No caso do reconhecimento, o quanto essas práticas se propõe a *assimilar* o ‘outro’ a uma cultura/modo de ser dominante, a *reconhecê-lo sem desestabilizar* o sistema social posto ou, de um modo mais radical, se esse processo pressupõe um *questionamento das relações de poder* estabelecidas entre os diferentes sujeitos no interior da sociedade.

Uma primeira perspectiva comum na escola é a que *nega a diferença*. São vários os trabalhos e pesquisas que apontam o quanto educadores e educadoras invisibilizam as diferenças sexuais e de gênero na escola (CASTRO, 2004). Essa percepção se reflete em falas como: “o professor quer o conteúdo do aluno e pronto (...); para o professor, o aluno não tem sexo” (pesquisa exploratória *Diversidade Sexual na Escola: Percepções de Profissionais de Educação* - Projeto Diversidade Sexual na Escola: UFRJ, 2007-2008). Há nessa fala uma ideia de universalismo que minimiza a importância da diversidade sexual na escola.

Quando indagamos sobre quais relações de poder e repertórios de significados estão em jogo na construção relacional do ‘eu’ e do ‘outro’ na escola, percebemos que há um modelo identitário hegemônico em matéria de gênero e sexualidade, tomado como a própria essência humana e, por isso, é habitualmente praticado e veiculado como valor universal. Ora, se há um padrão universal, o que destoa dele torna-se *desvio*, que pode simplesmente ser *invisibilizado*. Assim, falamos ‘homem’ quando nos referimos a toda a humanidade. E falamos de todos e todas tendo a heterossexualidade como



Professores durante uma oficina sobre diversidade sexual na escola – Foto do autor

pressuposto universal. Essa perspectiva heteronormativa (Butler, 2003) atravessa todo o currículo e a prática pedagógica - até mesmo nos programas e projetos que trabalham especificamente com sexualidade na escola .

Nas abordagens e práticas *assimilacionistas*, ao

contrário, as diferenças são percebidas, no entanto, os sujeitos que trazem *marcas outras* têm de se despir de suas diferenças e se adequarem à *norma*. Essa perspectiva pressupõe que o aluno ou aluna é que deve se adaptar à cultura escolar, que não é problematizada enquanto construção cultural, social e histórica atravessada por relações de poder. *A escola tem regras*, e não se problematiza o processo de construção dessas regras, nem o seu caráter autoritário ou excludente.

Esse processo vem casado com uma profunda disciplinarização dos corpos, num exercício de poder que controla jeitos de vestir, de falar, de andar, de cruzar as pernas, de usar o cabelo, desde situações de constrangimento em sala de aula até processos extremamente violentos:

"Quando eu voltei pra escola, a secretária - ela sabia que eu era travesti - ela disse que pra eu poder estudar eu tinha que cortar o cabelo. Eu cortei o cabelo. Eu



tive que amarrar os seios com atadura pra que meus colegas não soubessem que eu tinha seios. E só podia usar calça larga, para não aparentar o quadril. Eu vou ser sincera (...) eu aceitei as regras. (**Entrevista com jovem travesti. Projeto Diversidade Sexual na Escola: UFRJ, 2007-2008**)

Por sua vez, as abordagens e práticas *aditivas* propõem que elementos e questões de grupos subalternizados sejam adicionados ao currículo, mas isso, de fato, não altera a estrutura central do modo como a escola opera. Assim, as 'minorias sexuais' são aceitas e acolhidas enquanto se mantiverem como minoria, enquanto sua inserção não ameace os paradigmas fundamentais do binarismo do gênero, nem da heteronormatividade e enquanto princípio hegemônico.

"A escola autorizou a gente a fazer o evento [sobre homofobia], mas quando a gente foi pregar uma bandeira do arco-íris no portão, a diretora veio dizer que não podia. Porque se não as pessoas iam achar que a escola era uma escola gay. Como se isso fosse pejorativo!" (Depoimento recolhido durante a produção do vídeo "Juventude gay: cultura e transformação". Projeto Diversidade Sexual na Escola. UFRJ, 2010)

Essa perspectiva trabalha na lógica do reconhecimento e da inclusão do 'outro', mas sem questionar as estruturas que produzem as

desigualdades e que determinam quem é o 'outro' a ser incluído.

Se entendemos gênero como um campo de relações de poder que alcança todas as pessoas, como pensamos a diferença? Nesse caso, quem seriam os outros? O outro é o homossexual? É a mulher? Mas se entendermos que a norma hegemônica não está baseada nesse ou naquele indivíduo, mas num modelo idealizado que normatiza e subjuga todos e todas, os próprios homens heterossexuais não seriam eles próprios também vítimas dessa mesma normatização de gênero?



Educadores participam de oficinas que discutem diversidade sexual, educação e homofobia – Foto do autor

Uma recente pesquisa (FIPE-USP, 2010) realizada pelo Ministério da Educação em todo o país – com uma ampla abrangência, alcançando gestores, professores, técnicos,

estudantes, pais e mães – mostrou a relação entre um ambiente escolar discriminatório e o desempenho escolar dos alunos. A pesquisa produziu índices sobre discriminação, preconceito e distanciamento social relativo a determinados grupos (negros, idosos, moradores de áreas rurais, pobres, mulheres e homossexuais). As escolas com mais altos índices discriminatórios apresentaram um desempenho escolar pior, independentemente de características locais ou específicas. O mais importante dessa pesquisa foi demonstrar uma *evidente relação* entre os índices de discriminação,

preconceito e distanciamento social e o baixo desenvolvimento escolar não só dos alunos e alunas vítimas diretas dessa discriminação, mas de todos e todas que compartilham aquele ambiente escolar.

Para tratar a *diversidade sexual na escola*, precisamos ir para além da discussão da homossexualidade ou da transgressão de gênero como um *capítulo curricular adicional*, como uma *exceção à norma* a ser tratada com indulgência hipócrita. Afinal, se discutir gênero não significa apenas "discutir mulher", discutir diversidade sexual não se reduz somente a "discutir a homossexualidade ou os homossexuais", pois a heteronormatividade não afeta apenas quem *descumpra o roteiro binário*, mas também produz angústia naqueles que se enquadram (ou tentam) nos modelos (inatingíveis) de masculinidade e feminilidade hegemônicos.

### **Pensando uma prática *outra***

Diante disso tudo, como podemos pensar uma prática pedagógica que tenha como pressuposto a inter-relação entre diferentes grupos e sujeitos – cujas identidades estão em permanente (re)construção - e, mais que isso, a construção coletiva de uma escola que integre em seu currículo e cotidiano as diferenças, sem abrir mão da construção da igualdade? Para Candau

“(…)o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão integradora, sem silenciar seus aspectos conflitivos, da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença

dissociada da afirmação da igualdade. (2007, p.4)

Em primeiro lugar, talvez seja importante pensar nessa questão não como um ponto, um objetivo a ser alcançado em algum momento, mas como “um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos envolvidos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território.” (Candau, 2010, p.99)

O que propomos é repensar a própria construção das normatizações de gênero e sexualidade, e isso significa falar de processos que necessariamente afetam todas as pessoas. Precisamos, assim, pensar numa discussão sobre sexualidade e gênero na escola que vá para além de uma postura guetificada, lgbtista, mas num debate que problematize todo o processo de heterossexualização compulsória e adequação às normas de gênero que a escola cultiva cotidianamente. Não significa novamente invisibilizar gays e lésbicas, mas, pelo contrário, visibilizar a todos e todas, inclusive os heterossexuais que aparentemente estão confortáveis na sua sexualidade e gênero encaixados na norma.

Isso significaria romper com a perspectiva da heteronormatividade como única possibilidade de hegemonia e repensar o gênero e a sexualidade na escola, não só pelo reconhecimento de determinados grupos, mas pelo quanto essas questões dizem respeito a toda a comunidade escolar, a toda a prática pedagógica, aos processos de constituição de cada sujeito ali dentro, estudantes ou profissionais da educação. Significaria nos

propormos a nós mesmos um desafio de repensarmos os nossos próprios paradigmas e tentar construir uma prática que não simplesmente inclua, mas que se repense, se reestruture a partir dos questionamentos que tem diante de si. Significaria não *adicionar ao currículo*, mas *construir* um novo currículo e uma nova prática, a partir do diálogo e do encontro entre diferentes grupos e sujeitos, sem ignorar a tensão trazida pelo conflito e, mais que isso, percebendo o próprio conflito, a própria diferença em seu potencial pedagógico.

#### Referências

- BARTH, Frederic. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BORTOLINI, Alexandre. Pensando a política pública em diversidade sexual e de gênero na escola: uma experiência com análise de conteúdo in CANDAU, Vera Maria (org). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Termo de Referência: Instruções Para Apresentação e Seleção de Projetos de Capacitação/Formação de Profissionais da Educação Para a Cidadania e a Diversidade Sexual*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *A travesti e o educador*. Cartilha informativa. Brasília, 2006.
- BUTLER, Judith. *Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, Vera Maria (org). *Educação Multicultural: Tendências e Propostas in Sociedade, Educação e Cultura(s)*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. Texto apresentado no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – UFPE, 2007.
- CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia. *Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.
- CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.
- FIPE-USP. *Pesquisa mostra que preconceito na escola existe e prejudica rendimento*. Disponível em: <<http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=268>>. Acessado em: 2010/jan/20.
- FERRARI, Anderson. “O que é loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem...” – gênero e sexualidade no contexto escolar. In: *Anais do 30ª. Reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2007*.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino* in Educ. Soc. vol.28 no.100 Campinas, 2007
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Escola e Cultura: uma Articulação Inevitável e Conflituosa in Reinventar a Escola*. Candau, Vera Maria (org.). Petrópolis: Vozes, 2000.
- IBOPE. *Pesquisa de opinião pública sobre assuntos políticos/administrativos JOB179*. Brasília, Fevereiro/2008. Disponível em: <[http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=home\\_materia&db=caldb&docid=A98B29DFAD7F945F8325740B00016AEF](http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=home_materia&db=caldb&docid=A98B29DFAD7F945F8325740B00016AEF)>. Acesso em: 24/03/2008.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SAHLINS, M. *Metáforas históricas e realidades míticas: Estrutura nos primórdios da história do reino das ilhas Sandwich*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.