

■ ARTIGOS

■ Educação para as sexualidades: Apontamentos a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski

 Samuel Brito de Gusmão *
Fabrício Santos Dias de Abreu **
Patrícia Lima Martins Pederiva ***

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar criticamente a construção ideológica e histórica do preconceito contra homossexuais e seus impactos na constituição desses sujeitos, principalmente aqueles atrelados à vivência da sexualidade e do afeto nos espaços escolares. Por meio de uma revisão crítica de literatura que se articula entre os estudos de gênero e sexualidade e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, fomos capazes de perceber as marcas subjetivas que a escola imprime na vida de sujeitos homossexuais, como um ambiente circunscrito pela heteronormatividade, heterossexismo e homofobia. Com isso, para assumir uma nova postura, a escola necessita viabilizar a existência plena de sujeitos homossexuais, não negligenciando sofrimentos, advindos dos preconceitos inerentes a este público. Além disso, a escola deve incluir em seus projetos político-pedagógicos o combate à homofobia e oportunizar uma educação para as sexualidades não normatizadora – que se organize para além dos aspectos biológicos. Essas ações, quando orquestradas a partir de princípios democráticos e vinculados aos direitos humanos, são capazes de propiciar um ambiente acolhedor de respeito e de celebração da diferença.

Palavras-chave: Perspectiva Histórico-Cultural. Homossexualidade. Educação em Sexualidades.

* Samuel Brito de Gusmão é graduando em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE - UnB). Contato: saamuel.bg@gmail.com.

** Fabrício Santos Dias de Abreu é formado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), em Gênero e Sexualidade (UERJ) e em Gênero e Diversidade na Escola (UFG), mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (Instituto de Psicologia/UnB), e doutorando em Educação (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE - UnB) e fundador do Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural (SEEDF-UnB). Contato: fabra201@hotmail.com.

*** Patrícia Lima Martins Pederiva é licenciada em Música pela Universidade de Brasília-UnB (1987); especialista em Execução Musical pela UnB (2000); mestre em Educação (Ensino-aprendizagem) pela Universidade Católica de Brasília (2005); doutora em Educação pela UnB (2009); pós-doutorado no Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Contato: pat.pederiva@gmail.com.

Introdução

As normas sociais que estabelecem o comportamento heterossexual como natural e hierarquicamente superior, marcam a existência de pessoas homossexuais, bissexuais, transgênero, etc. com inúmeros preconceitos e cerceamento de direitos que impactam diretamente a construção de suas identidades. A escola enquanto instituição - tão presente na vida dos sujeitos - se apresenta como um mecanismo fundamental no controle dos corpos, sexualidades e comportamentos. Marcada pelo heterossexismo, heteronormatividade e homofobia, esse espaço acaba potencializando sofrimentos e exclusões para aqueles que se narram a partir de identidades sexuais e de gênero minoritárias.

Por acreditarmos em uma educação emancipadora, progressista, democrática - para todas e todos - e capaz de abraçar e celebrar a diversidade enquanto característica inerente de composição do humano, esse trabalho faz uma revisão crítica de literatura buscando o diálogo e intersecções entre autores e autoras que tematizam questões de gênero e sexualidade na escola e a perspectiva histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski - em sua forma revolucionária de pensar educação e o humano. Nosso intuito foi investigar o processo de construção do preconceito que marca a vivência escolar de homossexuais na tentativa de construir ações pedagógicas que contribuam para reconfigurar esse meio social pautado tipicamente em mecanismos normatizadores e repressores.

A escola e a construção do preconceito

A escola foi culturalmente reconhecida como instituição fundamental na emergência dos processos de ensino e aprendizagem. Esta se estabeleceu como uma organização social capaz de dirigir a vida dos sujeitos, formar suas visões de mundo e de definir o que é ou não conhecimento legítimo a partir de suas diretrizes e currículos. Mas, além disto, tem sido utilizada como mecanismo no enraizamento de fracassos, desigualdades e preconceitos (TUNES e PEDROZA, 2011; ILLICH, 1985).

Samilo Takara (2017) retrata que existe uma espécie de pedagogia com procedimentos e técnicas utilizadas na regulação de práticas sociais, controlando os modos de ser e agir no mundo, de acordo com o tipo de sociedade em que se está inserido. Com isso a escola, em nosso contexto cultural, torna-se espaço de normatização, reforçando o estereótipo burguês, masculino, cisgênero¹, cristão, heterossexual, branco, considerado o padrão de certa "normalidade" e hierarquicamente superior. É, para esse perfil específico de sujeito, que a escola organiza seus espaços, tempos e currículos colocando a margem todos aqueles que, mesmo que

minimamente, fujam deste padrão hegemônico. Negros, quilombolas, pessoas com deficiência, homossexuais e etc. historicamente sofreram os efeitos perversos de um modelo educacional pautado na exclusão e na homogeneização, espaço no qual a diversidade humana é, majoritariamente, desvalorizada e impulsionam os sujeitos a se aproximarem da narrativa do hegemônico.

No campo das diversas manifestações de expressão da sexualidade e do gênero que marcam a experiência humana, as ações de heteronormatividade, homofobia e heterossexismo se manifestam no espaço escolar para além de meras heranças trazidas dos demais meios sociais. A escola se estabelece como ambiente fundamental e decisivo para a legitimação da sequência sexo-gênero-sexualidade, que estabelece o sexo (admitido enquanto natural) como superior ao gênero (constructo cultural), deslegitimando a forma de pensar o prazer e os corpos de sujeitos que se identificam como homossexuais, transgêneros, travestis e etc. (JUNQUEIRA, 2009/2010).

O que vemos, então, é um sistema binário, disciplinador, normatizador e normalizador graças ao qual a heterossexualidade só poderia ganhar expressão social mediante o gênero considerado naturalmente correspondente a determinado sexo (genitalizado, tido como "natural", "dado", "pré-discursivo" e, portanto, "evidente" e anterior à cultura) [...]. Desta feita, o gênero acaba por ser não só o mediador: é o responsável mais do que por possibilitar, mas por revelar as supostas coerência e unidade entre anatomia, comportamento, sexualidade e identidade. Em outras palavras: tal sequência tem sua eficácia garantida por mecanismos de introjeção e controle (sexualmente diferenciados e sexualmente diferenciantes) ligados à crença de que a determinado sexo deva corresponder, de modo bi-unívoco, um determinado gênero, o qual, por sua vez, implicaria um determinado direcionamento do desejo sexual (JUNQUEIRA, 2012, p. 9/10).

O conhecimento enraizado no currículo está centralmente envolvido no desenvolvimento das identidades e subjetividades de cada sujeito. Nosso sistema educacional é alicerçado em uma transmissão de conhecimento que acontece de forma hierarquizada e vertical, centrado na relação assimétrica de poder entre professor e aluno. Este processo guiado pela relação tensa entre currículo real e oculto² acaba legitimando e censurando o que pode ou não ser ensinado dentro de sala de aula, pautado no tipo de sujeito que se deseja formar (SILVA, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (Brasil, 1997) possibilitam que se trabalhe, em suas diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares, temas transversais, numa perspectiva integrada, principalmente aqueles relacionados aos direitos humanos e à cidadania. De acordo com os PCNs, viabilizar a discussão de questões como orientação sexual e pluralidade cultural é uma forma de garantir um desenvolvimento

amplo para os estudantes, dada a função social que a escola assume numa perspectiva crítica.

Porém, ao nos depararmos com a realidade, encontramos escolas que em sua grande maioria não assumem o compromisso com a diversidade afetivo e sexual presente na sociedade. Muitas delas, ao tratarem sobre a sexualidade, partem de um pressuposto biológico, heterossexual e cisgênero, que aborda a temática de forma simplista, tendo suas referências e representações pautadas exclusivamente em modelos únicos e binários de viver as masculinidades ou as feminilidades.

A escola, ao negar elementos que permeiam as questões da sexualidade como o afeto, o prazer, a diversidade e a construção cultural que perpassa as construções de gênero, revela sua postura coercitiva e normatizadora, através do silenciamento perante as diferentes formas de vivê-la e experienciá-la. Parafraseando Takara (2017) em diálogo com Foucault, a escola assume o silêncio, atravessando e apoiando o discurso de interdição da sexualidade. Ainda sobre isso, comenta Guacira Lopes Louro (2011):

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma” (LOURO, 2011, p. 71,72).

Porém o cotidiano escolar, não é marcado exclusivamente pela transmissão formal de conteúdos curriculizados, Vigotski (2003) nos leva a pensar no ambiente e nas relações sociais como decisivas para o desenvolvimento e a constituição do comportamento humano. Com isso, além do processo de aprendizagem de ensino formal, guiada pelo currículo, as relações que ocorrem no interior da escola entre alunos, professores e toda a comunidade escolar, são educativas. O silêncio discursivo da escola é associado a práticas homofóbicas e heterossexistas, que educam de forma violenta e sistemática os corpos presentes nesse espaço.

Takara (2017) afirma que a homofobia desenvolve dois sujeitos. O primeiro é o homofóbico, aquele que tomado por discursos e práticas, assume a aversão e a violência por aquilo que não deve ser imitado e vivido, representado na imagem do segundo que, por sua vez, viola a heterossexualidade hegemônica pautada nas normas de gênero. Ambos, “aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros” (MISKOLCI, 2012, p. 33). Construindo, então, socialmente o perfil de quem pratica e de quem é vítima da violência.

Mesmo que a escola seja permeada pelas diferentes formas de performar a sexualidade e o gênero,

este ambiente se assume como excludente, colocando todos aqueles que põem em questão a normalidade, no local da abjeção. O considerado abjeto sai do conceito hegemônico de normalidade e fragmenta a hegemonia. Para esses sujeitos restam a clandestinidade e estranheza de uma experiência escolar marcada pela exclusão, pela discriminação, pela invisibilização e pelo silenciamento (BRANCALEONI e AMORIM, 2017).

O sujeito abjeto, nesse caso, não necessariamente admite determinada identidade, ele apenas representa o local da diferença e do considerado não natural, que por ser vista como uma ameaça ao padrão comportamental heteronormativo deve ser afastada. É nesse sentido que a violência se materializa e é marcada principalmente por meio da linguagem. Palavras como “veado”, “bicha” e “maria macho” atravessam a consciência humana junto de sua carga pejorativa e negativa, circunscrevendo a existência desses sujeitos na escola. Louro (2011) ressalta que a linguagem, além de expressar as relações de poder e as diferenças, as institui. A linguagem organiza muitas das práticas sociais marcadas pelos símbolos que se constituem em produtores de identidades e diferenças.

É muito comum que meninos se utilizem da linguagem, por meio de “piadas” e “brincadeiras”, para reafirmarem suas masculinidades hegemônicas, pautadas na virilidade e no distanciamento da homossexualidade. Autores clássicos como Platão e Hobbes reconhecem a utilização do cômico na ridicularização e na desvalorização simbólica que estabelece as relações de pertencimento e de exclusão. As piadas são utilizadas como um dos meios no distinto arsenal de regulação e vigilância que a heteronormatividade detém. “Isto porque ser objeto de risadas alheias constitui frequentemente uma fonte de dores e sofrimentos psíquicos, já que violam expectativas existenciais de reconhecimento coletivo da dignidade pessoal” (GODOI, 2013, p. 70).

A linguagem então produz e significa preconceitos por meio de injúrias e insultos, que associados aos discursos do “não dito” são utilizados, dentro do ambiente escolar para deslegitimar e amedrontar comportamentos contrários às normas binárias de gênero e sexualidade. Para além dos alunos, professores e gestores acabam por reforçar a normatização e o preconceito. A falta de preparo, associada às suas crenças que foram culturalmente construídas, os fazem acreditar que não têm responsabilidades no combate a essas violências, negligenciando um dos objetivos gerais da educação previsto no PCN:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 69).

Além de não proporcionarem, em suas aulas e projetos extracurriculares, ações que combatam as discriminações, professores e gestores se sentem, inúmeras vezes, autorizados a corrigirem comportamentos “não heterossexuais”, agindo “na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normatizador” (JUNQUEIRA, 2009/2010 p. 219). É diante desse cenário que a “Pedagogia do Armário” surge, regulando o comportamento de sujeitos homossexuais, bissexuais e transgênero e etc., submetendo-os ao segredo e ao silêncio, dentro de uma escola que age impossibilitando a expressão da diversidade humana na tentativa de hegemonização às diferenças pela via do considerado natural ou majoritário (JUNQUEIRA, 2009/2010).

As marcas deixadas nos sujeitos LGBTQI+³ por estes processos são mecanismos que, através da exclusão e do silenciamento os mantêm “dentro do armário”⁴. Os que escapam disso têm suas identidades sexuais e de gênero deslegitimadas, restando a esses sujeitos, como bem afirma Rogério Diniz Junqueira (2009/2010), a marginalização dentro de uma educação que se intitula para todos e se diz apoiada em princípios democráticos e inclusivos:

Uma marginalização que, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, como ensina Mary Douglas (1976), 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”. A existência de um “nós-normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não-normal”: é indispensável legitimar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes” – nas palavras do vice-diretor, “aquela coisa” (JUNQUEIRA, 2009/2010, p. 214).

Esse processo de normatização e legitimação da heterossexualidade atravessa de forma violenta a existência de sujeitos homossexuais dentro do espaço educativo, moldando seus comportamentos e influenciando de forma direta seus desenvolvimentos e construção de suas identidades. Muitos educadores afirmam que a identidade sexual pertence à vida privada e apoiam-se nesse pretexto para não se tratar da diversidade sexual na escola. Essa crença se baseia na afirmação de que o que se faz privadamente não tem muitas consequências na vida pública, porém se mostra falacioso quando se percebe que as identidades não faladas são exclusivamente aquelas que não estão dentro das normas heterossexuais. O que temos na realidade é uma hierarquização de identidades, que reforça os silenciamentos e os sofrimentos presentes na escola.

O pressuposto da heterossexualidade encontra-se explicitamente exposto nas aulas de Ciência que abordam a sexualidade apenas pelo viés reprodutivo, pelos livros de literatura que

abordam apenas o amor romântico heterossexual, e também pelo modelo da família nuclear que é constantemente reproduzido nos livros didáticos (DINIS, 2011, p. 48).

Ainda que deslegitimadas, essas identidades existem e devem ser reconhecidas através das experiências que as diferem. A partir do conceito sociológico de interseccionalidade⁵, podemos compreender a consequência da interação entres diversas estruturas de poder, de dominação e de subordinação, que ao se relacionarem na vida de um único sujeito não podem ser analisados separadamente, visto que as experiências e as relações sociais constituem um sujeito indivisível. A identidade homossexual não é algo estático e único. Ela se associa às experiências pessoais de cada um, possibilitando a ressignificação contínua do que é se relacionar afetivo e sexualmente com pessoas do mesmo sexo.

A identidade não é tão transparente ou tão sem problemas com nós pensamos. Ao invés de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa, em seguida, a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. Esta visão problematiza a própria autoridade e a autenticidade que a expressão “identidade cultural” reivindica como suas (HALL, 1996, p. 68).

Fatores sociais como raça, etnia, classe social e o próprio gênero diferenciam a vivência homossexual para esses grupos. As experiências de um homem, gay, branco são diferentes de uma mulher, lésbica, negra. Ainda que permeada de imposição e de normatização, essas identidades são capazes de re(existir) dentro da escola para construímos conjuntamente, o que Vigotski (2003) denomina de novas formas do ambiente social, que pela plasticidade do conjunto de relações humanas e se utilizando dos elementos presentes no meio social, possibilitam novas configurações deste ambiente social.

Conforme afirma Deborah Britzman (1996), as identidades são formas complexas e historicamente fundadas, como fluidas, contraditórias e não unitárias, que não são dadas, mas são negociadas social, política e historicamente. E que ainda, por meio do desejo, do prazer, do amor e da afetividade são capazes de se rearticular e criar novas formas de identificação que vão contra os discursos dominantes e imposições de normas. Que na relação social entre os outros e o eu, é rearranjada através das experiências da vida, dentro da cultura.

Ainda que estruturalmente a escola reforce a heteronormatividade, legitimando violências que se materializam na linguagem, na pedagogia do armário e em agressões físicas e psicológicas, esses sujeitos têm re(existido) neste ambiente. Logo, devemos assumir uma nova postura, de fato democrática, que não negligencie

suas existências e seus sofrimentos e assegure a coexistência das mais diversas manifestações da sexualidade, do gênero e do afeto na escola.

Para além de institucionalizações e reformas curriculares, a construção de uma escola não-normatizadora, requer que novas e diferentes abordagens das sexualidades na prática educativa. É preciso que nos debruçemos sobre a concepção de educação e como a educação para as sexualidades poderá estar inserida. Para isso, apresentamos, em seguida, algumas reflexões a partir dos incômodos citados e de análises dos estudos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Embora este não tenha tido, em sua agenda, uma educação para as sexualidades⁶, tal qual entendemos neste momento histórico e, em alguns pontos, apresente inconsistências na abordagem da homossexualidade, ainda assim, consideramos revolucionária e a frente do seu tempo sua forma de pensar a educação e o desenvolvimento humano.

Por uma educação das sexualidades de ordem histórico-cultural

O problema sexual foi oficialmente desterrado da vida escolar e considerado inexistente. Essa ignorância do problema fez com que se lutasse contra todas as manifestações do sentimento sexual e se declarasse que todo esse campo era sujo e ruim; a isso os educandos responderam com neuroses, com graves dramas ou colocaram na clandestinidade essa magnífica força do corpo humano (VIGOTSKI, 2003, p. 93).

Conforme discutido no tópico anterior, a escola ao se anular e reforçar uma suposta neutralidade sobre as formas que tem trabalhado as sexualidades tem invisibilizado e silenciado as experiências de sujeitos que fogem da heteronormatividade e compõem suas experiências das sexualidades, do gênero e do afeto a partir de outras referências. Isso é grave, pois além de se omitir diante das violências físicas e simbólicas que esses alunos sofrem, ela é capaz de negar o direito à educação para as sexualidades desses sujeitos.

O mais forte exemplo desse tipo de comportamento em nosso país é o Movimento que se intitula Escola Sem Partido⁷ e que se esconde detrás de uma suposta “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, afirmando o que está explicitado em parágrafo único de um de seus projetos de lei (PLS 193/2016)⁸, que atualmente encontra-se arquivado⁹, para que seja incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo (BRASIL, 2016, p. 1).¹⁰

Porém, é impossível conceber um aprendizado que não parta primordialmente das vivências¹¹ de cada um. Sobre isso Vigotski (2003, p. 75) explica que “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência” ou ainda que “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (p. 76). A partir das palavras do autor podemos afirmar que a base principal do trabalho pedagógico deve ser as experiências do aluno que atravessam e se dão na vida, pois só mediante destas é possível se desenvolver e proporcionar novas reações no organismo. Com isso, ao pensarmos uma educação que parta dessa integralidade de experiências que compõem os sujeitos, torna-se impossível construirmos uma educação que não leve em conta as identidades sexuais que os constituem.

Vigotski (2003) em seu livro *Psicologia Pedagógica*, publicado em 1924, nos retrata que o silêncio diante das manifestações das sexualidades dentro da escola foi capaz de gerar nos alunos neuroses, dramas e clandestinidade perante este instinto que organiza seus impulsos psíquicos e que por isso não se falar sobre as sexualidades e negligenciar essa temática é uma péssima saída ao se tratar de educação. Ou seja, negar as sexualidades é negar o próprio humano, pois defendemos que essa experiência o constitui enquanto sujeito e forja a sua personalidade.

O autor continua seu pensamento afirmando que as sexualidades, como muitos acreditam, não está presente apenas na fase da adolescência, mas surge ainda na infância¹², assumindo formas difusas. Depois, passa pelo início da puberdade até que, de fato, chegue no período de amadurecimento sexual, onde este instinto torna-se uma questão mais complexa a partir da sua culturalização.

Em todos estes períodos, é preciso que pensemos uma educação para as sexualidades que permita aos alunos acolhimento diante da diversidade de vivências culturais possíveis em relação às sexualidades e às experiências com o próprio corpo. Que encontrem na escola um ambiente propício para que sejam capazes de entender a integralidade e a potência de seus corpos, seus desejos e as mudanças corporais, psíquicas e afetivas que experienciam diariamente.

Devemos partir de uma análise do comportamento humano que vá além do determinismo biológico, defendido pelo Escola Sem Partido. É necessária a compreensão do seu caráter cultural, onde o desenvolvimento do sujeito se dá a partir de suas experiências pessoais dentro do ambiente em que está inserido e das relações que ali são criadas, isso inclui a forma como cada um performa e experiencia sua sexualidade. Com isso, uma educação para as sexualidades precisa necessariamente se ater às questões culturais, de construção e de interdição e controle dessas.

Embora, Vigotski (2003) em um dos momentos

declare que “o instinto sexual do animal e do ser humano está orientado para todos os seres do sexo oposto” (p.94), isso pode ser explicado pela carga cultural de uma época, em que a heterossexualidade ainda não havia sido entendida como padrão normatizador de controle dos corpos, inviabilizando a compreensão do caráter heteronormatizador e heterossexista da educação. Afinal, o autor é fruto de seu tempo histórico e de determinado contexto. Ainda assim, ele nos possibilitou inúmeros avanços, que não podem deixar de ser pontuados ao criticar as formas ignorantes e penosas em que as sexualidades eram tratadas, apoiada na moral burguesa que interditava e classificava como imoral os impulsos sexuais. Seu olhar progressista foi capaz de guiar uma nova forma de se pensar educação em sexualidades, não repressiva, e que para além do caráter biológico levasse em consideração seu caráter social.

Como objeto da educação, o instinto sexual exige adaptações à estrutura social da vida não contrária às formas estabelecidas da mesma, e a tarefa em geral não consiste em reprimir ou enfraquecer o instinto sexual. Ao contrário, o educador deve ser preocupar com sua preservação plena e seu desenvolvimento normal (VIGOTSKI, 2003, p. 94).

Principalmente na fase da puberdade, quando os sentimentos e desejos se manifestam de forma mais latente, geralmente de maneira conflituosa, torna-se necessário uma educação para as sexualidades mais clara, ampla e acolhedora, que não se estabeleça como forma de repressão ou unicamente biológica, mas que a preserve e entenda a sua importância no desenvolvimento físico e psicológico de cada sujeito. É necessário que a escola seja capaz de abordar o critério científico biológico que cerca a temática, visto sua necessidade para uma vida sexual saudável, mas que se atenha a construção cultural-social que a envolve, de forma não preconceituosa, homofóbica e sexista, que se pautem mais nas vivências do que no caráter biológico informativo-repressor. Como bem ressalta Vigotski (2003), a educação sexual além de necessária, deve partir primordialmente dos interesses dos próprios alunos:

[...] temos de rejeitar a valorização exagerada da instrução sexual, pois seu significado é limitado e, com frequência, convencional. Acima de tudo é impossível considerar instrução sexual como um recurso fundamental da educação sexual. Os instintos são demasiados complexos e sutis para que possam ser combatidos e submetidos apenas com conhecimentos. A instrução sexual, assim como toda norma moral, é totalmente impotente com relação às tendências reais, não pode lhes dar a direção necessária. O fato de compreender como se deve agir não significa, de forma alguma, que alguém vai agir da forma correta. Ao contrário disso determina colisões muito dolorosas na conduta infantil [...] A parte fundamental do dano surgiu

de uma instrução inepta, porque a intimidade da criança criou um penoso conflito entre uma tendência invencível que não encontra outra saída e a consciência atormentadora da culpa, do temor e da vergonha. Incapaz de superar esse conflito, a criança sofre muito mais por causa de perigos imaginários que reais. Além disso, nem sempre a instrução sexual leva em consideração a psicologia dos interesses da criança (p. 95).

O que o Escola Sem Partido nos apresenta hoje é uma reação diante dos avanços no que tange a compreensão das questões de gênero e sexualidade e da necessidade de uma educação para as sexualidades que converse com a realidade social. É a força de uma classe política conservadora e fundamentalista, que desde 2011 toma para si a pauta de grupos religiosos no combate e educação para as sexualidades, quando a implantação do Programa Brasil Sem Homofobia¹³ gera bastante revolta e passa a ser conhecido como “kit-gay”, por afirmarem que seu objetivo era “transformar” crianças em homossexuais. Apoiado no discurso biologizante, o movimento tem barganhado o desmonte de uma educação dentro de sua integralidade, que visa o pleno desenvolvimento de seus alunos, como garantido pela própria Constituição Federal de 1988, em troca do silêncio discursivo, que reforça o heterossexismo e que marca os espaços educativos formais como locais de sofrimento para estudantes LGBTQI+.

É importante ressaltar, que para além de um ato instintivo, as questões sexuais estão intimamente ligadas à construção cultural dos sentimentos. Vigotski (2003) nos alerta que: “A diferença essencial que a cultura introduz na conduta sexual radica do caráter pessoal eletivo que o sentimento sexual adota no ser humano” (p.94). O autor afirma que o amor é capaz de orientar o instinto, criando relações humanas excepcionais, carregadas de significados profundos. E ainda, que “o amor na juventude é a forma mais natural e inevitável de sublimação do instinto sexual. E o objetivo final, o fim último dessa educação consiste apenas em ensinar o amor a pessoa” (p.94)¹⁴.

Nesse entendimento, a escola, que deve ser capaz de se ater não unicamente ao intelecto, é responsável também pelo desenvolvimento afetivo, que é parte constituinte da existência humana e é potencializado através das sexualidades por meio do amor romântico culturalizado. Ao se negar uma educação para as sexualidades, nega-se então, seu fim último de potencialização do afeto caracterizado nas relações culturais e sentimentais com o outro e consigo.

Ainda sobre a proposta do Escola sem Partido, explicitada no projeto de lei anteriormente citado (PLS 193/2016), propõe-se que seja “vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero”. Neves (2016) ao realizar análise de denúncias, presentes no site da Escola Sem Partido, nos mostra

que os simpatizantes do movimento acreditam que as abordagens sobre gênero dentro da escola têm função doutrinadora, de influenciar algo que é naturalmente dado e por isso o tema não deveria ser tratado dentro da escola. Porém a autora se apoia em Chauí (1984) e afirma que só podemos falar sobre ideologia, quando a ideia apresentada não tem fundamento histórico e social e é dada como verdade absoluta e de forma descontextualizada, logo, o conceito de “ideologia de gênero” é falacioso visto que no significado da palavra gênero como a temos pensado, estão colados sentidos de uma realidade socialmente construída.

A tentativa de proibição das questões de gênero é então assumir formalmente a posição, que desde quando instituída, a escola tem tomado para si, na manutenção de formas únicas de performances de gênero e sexualidade. É mostrar sua omissão diante do trabalho de inúmeros estudiosos e ativistas que, desde os anos 1960, nos tem mostrado que estar no mundo não se resume às formas únicas impostas pelas normas binárias de gênero. É deslegitimar as diversas formas de ser homem, de ser mulher e de ser pessoa para além do binarismo. É assumir compromisso com um viés de normalizador e de disciplinamento dos corpos.

Vigotski (2003) sai em defesa de uma educação mista, entre meninos e meninas, e ressalta que essa relação é capaz de criar no ambiente uma quantidade maior de combinações para um meio social mais complexo. Para ele, esse tipo de separação destacaria a diferença entre os gêneros e excluiria a comunicação entre eles, focando toda a atenção dos estudantes nas diferenças sexuais. Ainda que dentro de outro contexto, onde a visão sobre a temática gênero fosse bastante limitada, essa afirmação de Vigotski pode ser contemporaneizada demonstrando uma das necessidades atuais de se tratar as questões de gênero a partir das diferenças culturalmente construídas entre meninos e meninas e da violência que esse tipo de imaginário social tem fomentado contra as mulheres através do machismo.

Indo muito à frente de seu tempo, ele ressaltada que embora existam diferenças comportamentais entre meninos e meninas, não é fácil a compreensão de até onde estes comportamentos estão relacionados com os instintos ou com a imitação das crianças baseadas em seus meios sociais.

Por exemplo, quando brinca de bonecas e evidenciam outras manifestações do instinto paterno ou materno, sem dúvidas encontraremos uma cópia mais ou menos exata das relações que a criança enxerga em casa. Sem dúvida, há uma diferença psicológica essencial entre meninos e meninas, mas essa diferença é de tal índole que não pode ser levada em conta nos manuais e programas educativos (VIGOTSKI, 2003, p. 98).

Com isso, limitar o papel da criança, seja com o tipo

de brinquedo que poderá brincar ou o comportamento que deverá desempenhar, baseado na divisão binária de gênero que se apoia no determinismo biológico é negar o caráter cultural na construção das várias formas de se comportar, de performar o gênero e de estar no mundo.

Ao estudar a teoria de Darwin, Vigotski nos permite uma interpretação menos simplificada, do que aquela em que o mais forte se sobressai sobre o mais fraco. O que Darwin nos traz de primordial é a noção de diversidade das espécies, em que essa se dá como princípio fundamental para constituição da humanidade.

Em geral, quando se estuda a teoria de Darwin, é comum que olhemos para o princípio que diz, colocando de forma bastante simplificada, que o mais forte se sobressairá sobre o mais fraco. Vigotski nos convida a pensar diferente, ele desloca a centralidade desse princípio e afirma que a grande colaboração de Darwin não é a lei onde afirma que o mais forte sobreviverá, mas sim a noção de diversidade embutida nessa afirmação. É necessário para a constituição da humanidade que exista uma diversidade de espécies, já que se existisse apenas uma espécie sobre a terra, ela certamente não sobreviveria (GUSMÃO, 2017, p. 19).

A diversidade é o fio condutor da existência da humanidade na terra e está na centralidade dos processos de desenvolvimento. Com isso, ao pensar uma educação em seu sentido amplo e puro, a escola precisa assumir seu papel no combate às hierarquizações presentes no ambiente educativo, sejam elas comportamentais, sejam elas na relação professor-aluno, para que aquele (professor) seja capaz de estruturar um meio social complexo e diverso, guiando o processo de aprendizado não pela transmissão horizontal de conteúdo, mas através da diversidade e da experiência socialmente nesse espaço.

Isso significa dizer, que a função do professor deve ser única e exclusivamente de organização do espaço social escola, de forma que as relações sociais ocorram nesse ambiente da maneira mais diversificada possível. Para Vigotski (2003, p.77) “[...] o professor é o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio”. Ainda sobre isso diz o autor:

[...] o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um propulsor que lota os alunos de conhecimento, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está o papel de professor (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

As naturezas dos processos educativos e de desenvolvimento são únicas, o que se diverge nas diferentes formas de pensar educação são os objetivos que se deseja alcançar por meio dela e logo, a forma como

os elementos serão estruturados no ambiente em que esta ocorre. Sendo a diversidade ser tão primordial para a constituição humana do sujeito, o modelo de escola defendido pelo Escola Sem Partido, que assume a postura de negligência e apagamento perante a diferença nas formas de ser e estar no mundo e não organiza seus espaços tendo-as como centro, é anti-educativo e anti-humano.

Historicamente, nossa sociedade tem transformado a diferença em desigualdade. Para pensarmos uma educação progressista e emancipadora, é preciso que trabalhem incessantemente para pôr fim aos preconceitos e as exclusões engendradas pelos marcadores sociais da diferença tais como raça, gênero, classe social, sexualidade e etc. por meio de projetos pedagógicos capazes de formar sujeitos mais solidários e acolhedores. Vigotski (2003) nos propõe uma escola que possibilite aos sujeitos que, ocupam esse espaço, uma visão para além do seu meio e distante de influências nocivas presentes na sociedade, que nesse caso pode ser entendido como o processo normatizador que visa apagar as diferenças constitutivas da experiência humana.

O primeiro passo rumo à mudança deve ser então o de reconhecer a existência dos sujeitos socialmente marginalizados, entendendo suas experiências como formas legítimas de se estar no mundo. O segundo deve ser assumir uma postura não hegemônica, anti-homofóbica, anti-racista, anti-machista e etc. Para que por fim possamos organizar um espaço totalmente democrático de celebração das diferenças, entendendo estas como princípios básicos da constituição individual do sujeito a partir do outro no meio social.

No que tange às imposições de gênero e sexualidade, devemos começar por repensar a posição universal e neutra que a heterossexualidade tem assumido e sua função na construção da homofobia, do heterossexismo, da heterossexualidade compulsória e de todas essas violências. Porém, mais que isso, devemos repensar e combater a própria sequência sexo-gênero-sexualidade ou a tríade hetero-homo-bi, por ambas não abarcarem as variedades e a fluidez das expressões e identidades humanas (MISKOLCI, 2012). Esse tipo de educação oportunizaria um reconhecimento identitário mais amplo para todos os sujeitos (inclusive os heterossexuais cisgênero), que não precisarão se adequar a um tipo único de masculinidade ou feminilidade hegemônicas e que poderão ser pensados também pela interseccionalidade.

Não existe apenas este modelo (o da masculinidade hegemônica), mas uma gama de possibilidades de construção e de expressão de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens [...], fortemente influenciados 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 (JUNQUEIRA, 2009/2010, p. 215).

Assumir essa postura não é tarefa fácil, visto que não existem fórmulas prontas e colocar o aluno no centro do processo educativo por si só é anti-hegemônico e anti-normatizador. É revolucionário, pois inverte as bases ideológicas que sustentam a escola enquanto instituição. Mas é primordial que gestores, professores e toda comunidade escolar se disponham a uma desconstrução contínua de preconceitos e concepções de educação socialmente construídas, para que conjuntamente sejam capazes de repensar suas atuações de forma mais coerente, democrática e acolhedora. Ao manifestar a fictícia posição de neutralidade, que a escola historicamente assume e o Escola Sem Partido legitima silenciosamente e violentamente sujeitos, não reconhecendo as diversas formas de vivenciar o gênero e as sexualidades. Mais que isso, impossibilita-se a centralidade da diversidade no processo de desenvolvimento para alunos de todo o país, em troca de uma postura anti-educativa e anti-democrática. Ao contrário, assumir a diversidade dentro de sala de aula, é se colocar diante do combate a preconceitos, a hierarquias, a normatizações e a hegemonias, e a favor de um desenvolvimento dentro de sua integralidade em um meio social complexo, amplo, diversos e respeitoso.

Considerações finais

O intuito desse texto foi o de trazer reflexões sobre o papel da escola na construção do preconceito e como se tem marcado a experiência de sujeitos homossexuais dentro deste espaço. Nossa tentativa foi ir à radicalidade do problema e apontar a necessidade de uma nova postura de prática educativa em sala de aula, ancorada em princípios democráticos e na filiação, sem reservas, aos princípios apregoados pelos direitos humanos, visando o respeito e a celebração das diferenças.

Demonstramos que os processos de normatização dos corpos generificados e sexuados foram culturalmente construídos em torno de um padrão que enxergava na heterossexualidade o modelo único de vivência dos afetos e das sexualidades, ao qual todos deveriam se pautar. A escola, nesse contexto, assumiu papel relevante na manutenção de corpos inexpressivos na tentativa de validar a heterossexualidade como natural e como única a condutora dos comportamentos sexuais e afetivos.

A identidade homossexual tem sido ameaçada em nosso país pela legitimação da neutralidade que marca e constrói socialmente a identidade desses sujeitos, colocando-os mais uma vez a margem da preocupação social, baseado na forma como vivenciam e expressam suas sexualidades.

Porém devemos encarar a normatização e o silenciamento perante a diversidade como inconcebível ao ser pensar uma educação que parta da experiência do sujeito e que vise o seu desenvolvimento integral. Como bem ressalta Vigotski (2003), resumindo de forma fantástica o que tentamos trazer nesse trabalho: “A tarefa da escola não reside em medir todos com a mesma régua; pelo contrário, um dos objetivos da estruturação do meio social escolar consiste em obter a organização mais complexa, diversa e flexível possível de seus elementos” (p. 98).

Devemos trazer as mais diversas identidades, as mais diferentes experiências, as consideradas anormalidades formas de ser e estar no mundo para a centralidade da sala de aula, para que estas sejam capazes de guiar o processo de desenvolvimento da maneira mais

esplendida que a natureza social é capaz de nos apresentar, onde o outro que me constitui socialmente, seja tão participante e central nesse processo como eu; para que o respeito nos guie democraticamente e a função principal da educação seja de nos potencializar para a liberdade de sermos o que desejarmos ser.

Encerramos esse texto com uma citação emblemática de Vigotski (2000, p. 24) que sintetiza os princípios da sua teoria: “através dos outros constituímos-nos”. Que nas pegadas deixadas pelo autor, possamos caminhar em busca de uma noção de desenvolvimento humano, e consequentemente educacional, que coloque as relações sociais (as mais diversas, as consideradas menores e abjetas) na centralidade da constituição humana que se baseia, na perspectiva histórico-cultural, em princípios solidários e de responsabilidade com o outro. ■

Notas

- ¹ Termo utilizado para fazer referência a pessoas cujo a identidade de gênero corresponde ao sexo que, culturalmente, lhe foi designado como natural.
- ² O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (Silva, 2010, p. 78).
- ³ A sigla faz referência às identidades sexuais e de gênero que fogem da heterossexualidade.
- ⁴ O “armário” pode ser tido como um “dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores” (SEDGWICK, 2007, p. 19). Sair do armário faz referência então ao ato de se assumir e identificar-se como gay, lésbica ou bissexual.
- ⁵ Essa noção surge na década de 70, indo contrário ao engessamento do feminismo, mas é aprimorado no início da década de 1990 por Kimberlé Crenshaw, ao retratar a violência sofrida por mulheres negra (LUEDY, 2018).
- ⁶ É possível encontrar na literatura científica diversos termos para se referir a práticas pedagógicas relacionadas as sexualidades, tais como educação sexual, orientação sexual, educação em sexualidade e educação para a sexualidade. Neste texto, optamos pelo uso deste último, porém, ao entendermos as sexualidades enquanto múltiplas, a pluralizamos. Concordamos com Jane Felipe (2008) quando aponta que o termo educação para a sexualidade diz respeito a uma abordagem mais ampla da problemática, que leva em consideração aspectos históricos, sociais e culturais, que estão para além de uma proposta puramente biológica e preventiva.
- ⁷ O Movimento Escola Sem Partido teve início em Brasília no ano de 2004, quando Miguel Nagib, idealizador do ESP, se indigna com a analogia feita pelo professor de sua filha, entre duas pessoas que abriram mão de tudo em nome de suas ideologias: “Che Guevara, revolucionário socialista, e São Francisco de Assis, santo católico que renunciou a riqueza de sua família para servir à igreja”. Ele redige uma carta ao professor e em uma das partes diz que “[...] Afirmar a existência de uma semelhança entre um dos santos mais amados da Igreja e um assassino frio e calculista, um apologista do ódio (...) é abusar do direito, que o senhor decerto acha que tem, de mentir para os alunos a pretexto de forjar neles uma “consciência crítica” – que é como vocês, militantes, se referem ao processo de envenenamento das almas desses jovens mediante a inoculação do marxismo mais grosseiro – e contribuir, desse modo, para a tal “construção de uma sociedade mais justa”. Porém a carta não gerou a reação esperada, pois para ele a escola não deu a devida importância e alguns alunos saíram na defesa do professor. Com isso surge, o movimento Escola Sem Partido como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, que por meio de um site e de uma comunidade da antiga rede social *Orkut*, se organizaram para que se fizesse denúncias a professores, baseado na moral e da religião dos pais e estudantes, e no artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que afirma que “os pais têm direito a que seus filhos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Hoje funcionando em link fixo de *website*, o Movimento deu força a inúmeros anteprojotos de lei (NEVES, 2016).
- ⁸ Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido.
- ⁹ O projeto foi arquivado em dezembro de 2019, porém, a proposta pode ser desarquivada a qualquer momento a pedido de um qualquer parlamentar. Para mais informações: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>
- ¹⁰ Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1559243289700&disposition=inline>
- ¹¹ O conceito de vivência é caro entre os pesquisadores da perspectiva histórico-cultural. Vigotski (2018) explica que “a vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso” (p.78).

¹² O novo ponto de vista nos obriga a admitir que o estado infantil não deve ser concebido como totalmente assexuado até o período de amadurecimento sexual. Ao contrário, a pesquisa psicológica mostra que até na infância existe uma sexualidade infantil e diferentes manifestações patológicas e normais referentes a ela [...]. Em primeiro lugar, na infância existe uma forma de erotismo amplamente distribuído, não vinculados ao funcionamento dos órgãos sexuais, não localizado em lugares rigorosamente delimitados, mas estimulados pelas aferências dos mais diversos órgãos e ligado, sobretudo, às membranas mucosas do corpo e às zonas erógenas. O caráter desse erotismo diferencia-se do erotismo adulto: adota a forma do autoerotismo, isto é, um erotismo dirigido para si mesmo, e de um narcisismo psicologicamente normal [...]. No período imediato posterior [...] costuma estar orientado para as pessoas mais próximas da criança e introduz um componente complexo em sua atitude em relação à mãe e a outra pessoa (VIGOTSKI, 2003, p. 94).

¹³ Redigido pelo Plano Plurianual, na parte do Programa de Direitos Humanos, Direitos de Todos, para a Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais.

¹⁴ O amor nesse caso pode ser entendido como os contornos afetivos.

Referências bibliográficas

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; AMORIM, Sylvia Maria Godoy. **Heteronormatividade e abjeção na escola: reflexões construídas junto a um grupo LGBT no interior de São Paulo**. Expressa Extensão. v. 22, n. 2, p. 57-75, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 193**, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1559243289700&disposition=inline> >

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

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. In: Coleção primeiros passos. Brasiliense, 1984.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência**. Educar em Revista, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, 2011.

FELIPE, Jane. **Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente**. In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero. 2008.

GODOI, Rodolfo Luiz Costa de. **A regulação da sexualidade e da identidade de gênero através do riso: as piadas nas escolas**. Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GUSMÃO, Lucas Mendes. **Reflexões sobre educação e diversidade**. Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, p. 68-75, 1996.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, Vozes, 1985.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2. p. 208-230, setembro de 2009 a março de 2010.

_____. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 27 nov. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUEDY, Laura. O que é interseccionalidade? Blogs de Ciências da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018. Disponível em: < <https://www.blogs.unicamp.br/openphilosophy/2018/03/28/o-que-e-interseccionalidade/> > Acesso em 20 nov 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

NEVES, Amanda Araújo. **Escola Sem Partido e a "Ideologia de Gênero": neutralidade de ideias ou censura de discussões de gênero e diversidade sexual nos espaços educativos?** Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Cad. Pagu, Campinas, n. 28, jun. 2007, pp. 19-54. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em 10 de out de 2018.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? TUNES, Elizabeth. PEDROZA, Pinto Lilia. O silêncio ou a profanação do outro? In: TUNES, Elizabeth. **Sem Escola, Sem Documento**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2003.
- _____. **Manuscrito de 1929**. Educ. Soc. Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, July 2000.
- _____. **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. L.S. Vigotski; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org. trad.); SANTANA, Claudia das Costas Guimarães (trad.). Rio de Janeiro: E, Papers, 2018.