
Gênero, Sexualidade e Educação sexual: O Que Pensam os/as Docentes.

Luise Matthke

Orientadora: Ana Flávia do Amaral Madureira**Resumo**

Essa pesquisa qualitativa teve como principal objetivo analisar as crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar. Em termos metodológicos foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com três professores/a da educação básica no Distrito Federal. Os resultados demonstraram que há uma dificuldade em dialogar acerca de fenômenos como a homofobia e o sexismo dentro das instituições escolares, principalmente nas de ensino particular. Para a maioria dos/a participantes da pesquisa, educação sexual se reduz a um viés biológico, o que de certa forma já era esperado, reconhecendo que há uma hegemonia na educação e nos livros didáticos em compreender e associar a sexualidade com as questões biológicas e reprodutivas. Por essa razão, esse estudo evidencia a necessidade de maiores estudos e de mais pesquisas acerca do papel fundamental da escola, enquanto instituição social, e a sua articulação com os estudos de gênero e sexualidade, com o intuito de alcançar a desconstrução de preconceitos enraizados no imaginário social.

Palavras-chave: Gênero, sexualidade, educação sexual, instituições escolares, homofobia.

Em um levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia – GGB, em 2017, 445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais foram mortos/as no Brasil, ou seja, a cada 19 horas uma pessoa morre por crimes motivados pela homofobia ou pela transfobia¹.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que há uma marginalização das pessoas homossexuais e isso consiste em uma hierarquização das sexualidades, que ainda é mantida pela sociedade, delimitando a heterossexualidade como forma superior e “natural” do ser humano. Esse pensamento se faz presente no imaginário social da maioria dos indivíduos na nossa sociedade, baseado em uma ótica extremamente preconceituosa, a qual se afirma constantemente nas práticas de violência e discriminação.

É necessário compreender que esse contexto sociocultural constrói uma relação necessária e supostamente coerente entre identidade de gênero, desejos e práticas sexuais. E essa relação informa as convenções de gênero e sexualidade na sociedade, marcadas por uma

¹ Reportagem disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em/>

assimetria entre o masculino e o feminino, e isso faz com que aqueles/as que não se enquadram nesta norma sintam-se, muitas vezes, inadequados/as (Taquette & Rodrigues, 2015).

Dessa maneira, outra realidade que está constantemente ameaçada pela violência e colocada em um lugar de marginalização no Brasil, é a das mulheres. Em uma pesquisa realizada pelo Sistema de Indicadores de Percepção Social – IPEA/SIPS², 6 em cada 10 pessoas concordam parcialmente ou totalmente com as afirmações: “Mulher que é agredida e continua com o parceiro gosta de apanhar”, “Se as mulheres soubessem se comportar, haveria menos estupros”.

A lei brasileira considera, atualmente, o estupro como crime de violação e atentado violento ao pudor. Entretanto, percebe-se que o crime pelo estupro no Código Penal Brasileiro, se fundamenta em uma perspectiva “carnal”, ou seja, focaliza a violação do corpo da mulher perante os costumes e os papéis esperados socialmente, como, por exemplo, o da castidade e o “endeusamento” do corpo feminino, no sentido de que é um corpo considerado “puro” e que deve ser preservado. Logo, essa violação abrange os crimes contra os costumes e a moral socialmente aceita e não realmente os crimes contra a mulher agredida (Segato, 2003).

Essa concepção, de acordo com Minayo (2005), se expressa ao longo da cultura ocidental, que compactua com a visão enraizada do patriarcalismo. Nesse sentido, o masculino ocupa um lugar social de um sujeito que deve comandar, decidir e controlar, em contrapartida, o feminino é associado a um lugar de passividade, isto é, um objeto de pertencimento do outro, que poderia ser usado e comandado a qualquer momento. Ou seja, “(...) O masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência (...)” (Minayo, 2005, p.24).

A partir disso, é importante refletir sobre o papel fundamental da escola, enquanto instituição social que concentra uma variada e complexa trama de relações interpessoais, e é nela que são reproduzidos muitos dos problemas mais comuns e preocupantes da sociedade (Borges, Passamani, Ohlweiler & Bulsing, 2011).

As instituições, frequentemente, procuram garantir que as normas sociais sejam cumpridas, e a escola tem um papel fundamental em assegurar a promoção de sujeitos

² Informação disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/a-cultura-machista-como-causa>

“normais”, isto é, indivíduos que se desenvolvam de acordo com o que é esperado socialmente, como por exemplo, que meninas se comportem como meninas e, conseqüentemente, tenham desejos por meninos. Entretanto, sabemos que não são todos/as que compartilham esse ideal de normalidade (Madureira & Branco, 2012).

Por esta razão, o problema de pesquisa delimitado foi: Quais os mecanismos que legitimam a homofobia e a manutenção do *status quo* da sociedade nos contextos escolares? Quais as crenças e possíveis contribuições dos/as profissionais da educação frente à possibilidade de uma educação sexual nas escolas?

Dessa maneira, a pesquisa poderá contribuir com novos conhecimentos relevantes em termos sociais, com a promoção da saúde e bem-estar dos indivíduos, colaborando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como com a desconstrução de preconceitos enraizados no imaginário social presente em diversos contextos e instituições sociais.

Dito isso, o objetivo geral da pesquisa foi:

- Analisar as crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar.

E, como objetivos específicos:

- Investigar as experiências de profissionais da educação básica em relação aos fenômenos da homofobia e do machismo.
- Investigar as possíveis contribuições de profissionais da educação básica em relação ao enfrentamento de preconceitos no contexto escolar, no campo das questões de gênero e sexualidade.
- Analisar as percepções dos/as participantes acerca de questões relativas à educação sexual no contexto escolar.

Serão apresentados a seguir, os referenciais teóricos adotados no presente artigo, que estão organizados em três tópicos: Identidade e diversidade; Gênero e a heteronormatividade; Estranhando o currículo: a escola enquanto instituição social.

Identidade e diversidade

O ser humano se caracteriza por viver e estar em grupo, e isso é profundamente valorizado pela nossa espécie desde os tempos ancestrais (Myers, 2014). Entretanto, para definir um grupo no qual você se identifica, seja em relação ao gênero, a raça, a religião, etc. implica, indiretamente, em uma definição de quem você não é. Dessa forma, destaca-se a

importância de se discutir o fenômeno que envolve a construção das identidades (Myers, 2014).

As representações, que permeiam o mundo simbólico e cultural, delimitam o caminho da constituição das identidades (individuais e sociais), dando sentido àquilo que os indivíduos são e almejam ser. Sendo assim, a construção da identidade é perpassada pelo simbólico e também pelo social (Woodward, 2000).

Nesse sentido, reconhece-se que a construção da identidade se realiza pela marcação simbólica da diferença, e é a partir dela que os significados são produzidos e os sistemas sociais e simbólicos demarcam as estruturas classificatórias, que dão sentido à ordem social (Woodward, 2000). Dessa maneira, o que marca simbolicamente as diferenças são as fronteiras.

Para exemplificar, Madureira e Branco (2012) utilizam uma imagem metafórica da marcação simbólica da diferença na constituição da identidade, na qual as fronteiras seriam membranas semipermeáveis, ou seja, membranas que demarcam a diferença e, ao mesmo tempo, são flexíveis e não rígidas. Por outro lado, se essas membranas se encontram rígidas e impermeáveis, as relações entre o que está dentro e o que está fora se direcionam ao preconceito e à intolerância. “Daí porque os preconceitos constituem-se historicamente em fronteiras simbólicas rígidas, com profundas raízes afetivas, funcionando como barreiras culturais entre pessoas e grupos sociais” (Madureira, 2007a; 2007b; 2007c; 2007d; 2008, citado por Madureira & Branco, 2012, p.131).

É possível perceber o preconceito posto em ação, ou seja, a discriminação, quando tais fronteiras ou membranas se tornam rígidas ou impermeáveis ao que está fora. Portanto, para a manutenção das hierarquias, das desigualdades sociais e do privilégio de alguns grupos, se torna fundamental que as identidades dominantes sejam “respeitadas” como algo único e imutável, não importando o “preço pago” em termos de sofrimento psíquico (Madureira & Branco, 2012).

Gênero e a heteronormatividade

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.” (Beauvoir, 2016, p. 11). De acordo com a autora, a classificação do feminino é realizada por intermédio do que não é ser feminino e a partir do que a sociedade considera o que é ser mulher. De acordo com Junqueira (2010), para que uma pessoa possa ser considerada um sujeito masculino, é necessário que se negue a feminilidade por meio de atitudes e comportamentos, como, por exemplo, sendo cauteloso ao expressar suas emoções e afetos e recusar comportamentos que escapem da ideia de “macho”.

Nesse sentido, o documentário “Eu, machista: Retratos de um Preconceito”³ explicita a manutenção dos espaços sociais rigidamente separados entre o homem e a mulher, em que a mulher, necessariamente, deve gostar de cozinhar, brincar de boneca, ser cuidadosa, prestativa e passiva, e o homem deve se identificar com brincadeiras violentas, gostar de carros e demonstrar sua força e liderança. Essa dicotomia entre homens e mulheres, delimita o que é admitido e esperado nos estereótipos de gênero.

Portanto, o conceito de gênero se refere a como as características sexuais são transformadas em dispositivos históricos e sociais, que reproduzem relações de desigualdade e hierarquizações entre os sujeitos. Porém, as diferenças biológicas não deveriam ocupar o lugar de mecanismos geradores de desigualdades e nem como algo que exista *a priori*, mas sim os arranjos sociais, as formas de representação e a história da sociedade (Louro, 1997).

De acordo com Bento (2017), é necessário compreender que certos “marcadores biológicos” estão na base do que se entende por “marcadores sociais” que geram desigualdades e reforçam a ideia de que há uma essência natural de determinadas categorias, como o gênero e a sexualidade. A autora exemplifica esse fenômeno com o lugar de desigualdade que a mulher negra ocupa na sociedade brasileira, na qual dois “marcadores biológicos”, o de ser mulher e o de ser negra, configuram “marcadores sociais” de exclusão e inferioridade.

Essa visão biológica dos sexos vem sendo mantida por um profundo trabalho de socialização, no sentido de que, segundo Bourdieu (2005), se constrói arbitrariamente no imaginário social a ideia de que há uma relação de causas e efeitos “naturais” do que é ser do sexo feminino ou do sexo masculino, como por exemplo, o ideal de que ser homem é performar um papel de dominador. Isso legitima uma relação hierarquizada, pois a partir dessa construção social naturalizada, buscam-se explicações nas diferenças inscritas nos corpos femininos e masculinos, principalmente na questão da reprodução biológica, que delimita um papel “superior” ao homem.

Portanto, a base das diferenças sociais é compreendida por meio das diferenças biológicas, e essa visão é, no mínimo, determinista e simplória, visto que são representações sociais arbitrárias que delimitam a anatomia do corpo masculino como superior e a anatomia do corpo feminino como inferior, com o objetivo de impor um status social do que é ser homem e do que é ser mulher (Bourdieu, 2005).

³ Documentário disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TjgB_zHN4DA

Nessa direção, podemos refletir que gênero não é um conceito natural e biológico e muito menos que apresenta uma relação linear com sexo e sexualidade. Admitir que existe essa linearidade e que gênero é um conceito biológico, nos leva a crer que o gênero feminino, orienta “automaticamente” a mulher a apresentar determinados traços, gostos e atitudes, isto é, modos-de-ser “femininos”, e, conseqüentemente, dentro de uma norma heteronormativa, ter desejos por homens (Butler, 2018).

No entanto, é de extrema importância destacar que identidade de gênero e orientação sexual são conceitos que, apesar de estarem ligados, são diferentes e não apresentam uma relação direta. Assim:

(...) a identidade de gênero está ligada ao modo como a pessoa se vê: mulher transgênero, mulher cisgênero, homem transgênero, homem cisgênero, travesti, entre outros. Já orientação sexual está ligada ao desejo; à atração afetivo-sexual. Se, por exemplo, um homem (seja ele cis ou trans) tem desejo afetivo e sexual por outro homem (cis ou trans), ele é considerado como um homem gay. Se ele tem desejos por mulheres (cis ou trans), é considerado como um homem heterossexual. Se o desejo é por homens e por mulheres: a orientação é bissexual (Jesus, 2012, citado por Fonseca, 2018, p. 13).

Em suma, a discussão apresentada anteriormente nos ajuda a compreender que a medida em que se enfatiza a separação rígida por gênero, as práticas homofóbicas se mantêm cada vez mais, e vice e versa. Isso porque, a necessidade de garantir a heteronormatividade voltada à reprodução dos papéis esperados socialmente da mulher e do homem bem definidos, retroalimenta ainda mais a homofobia, que reafirma as práticas normativas do sexismo em nossa sociedade, as quais são estruturadas pelos estereótipos de gênero. Percebe-se, então, a importância de articular as estratégias de combate ao sexismo e as estratégias de combate à homofobia (Madureira, 2007b, citada por Branco & Madureira, 2012).

A heteronormatividade é compreendida como um processo de regulação sexual, desencadeando a conduta da heterossexualidade como padrão, referência e norma, situando as outras formas de expressões sexuais como “desviantes” ou até mesmo “patológicas” (Sales & Paraíso, 2013). Dessa forma, a dicotomia homossexual *versus* heterossexual serve para ordenar um regime de sexualidades no qual somente os comportamentos heterossexuais se qualificam como modelo social. A partir disso, como dito anteriormente, aparece como elemento básico do regime binário de gênero e de sexualidades, o sexismo e a homofobia.

A noção de homofobia: “(...) como qualquer outra manifestação de intolerância, se constrói em torno de emoções (crenças, preconceitos, convicções, fantasmas...), de condutas (atos, práticas, procedimentos, leis...) e de um dispositivo ideológico (teorias, mitos, doutrinas, argumentos de autoridade...)” (Borrilo, 2009, p. 28). De acordo com o autor, a homofobia regula uma espécie de “vigilância do gênero”, em razão de que a heteronormatividade se estrutura em torno da negação do feminino para existência da virilidade, como também da negação da homossexualidade. Assim, há uma repulsa diante do homem que foge ao ideal social de masculinidade, como, por exemplo, o homem considerado “sensível”, bem como da mulher que não corresponde ao que se espera socialmente de feminilidade, como por exemplo, uma mulher casar com outra mulher (Borrilo, 2009).

Portanto, a homofobia tem como um dos pilares a heteronormatividade, que se baseia no pressuposto de que a heterossexualidade é a forma “normal” de se exercer a sexualidade, bem como nos estereótipos de gênero. De acordo com Lionço e Diniz (2009), esse conceito se apoia no discurso da biologia humana, de modo a excluir as dimensões sociais e simbólicas da sexualidade, focalizando a naturalização dos corpos e a reprodução sexuada nos livros da educação básica como a única possibilidade e verdade.

Estranhando o currículo: a escola enquanto instituição social

A partir das discussões acerca da heteronormatividade, é possível afirmar que o heterossexismo perpassa as diversas práticas culturais, e a escola pode ser mais um espaço obstinado a reafirmar e garantir que a norma seja cumprida. Nesse sentido, segundo Junqueira (2010), a instituição escolar é, muitas vezes, mais um espaço onde tenta-se, constantemente, legitimar a ideia heteronormativa e linear de sexo-gênero-sexualidade. Isso porque a escola não é somente um lugar em que conteúdos são apresentados, mas se referem a uma gama de experiências e vivências, que nos marcam e, conseqüentemente, contribuem para a construção das nossas identidades sociais (Louro, 1999, citada por Junqueira, 2010).

Junqueira (2009) realizou uma pesquisa na cidade do Rio de Janeiro durante uma edição da Parada do Orgulho LGBT, e a escola aparece como o primeiro ou o segundo pior espaço institucional em termos de manifestação homofóbica. Ao que parece e de acordo com Rondini, Teixeira e Toledo (2017), a homossexualidade, mesmo sendo um tema que recentemente tem ganhado um maior espaço na mídia, ainda encontramos formas de preconceito no contexto escolar, e tal preconceito, segundo os autores citados anteriormente, pode ser explicado pela escassa quantidade e qualidade de políticas públicas educacionais dirigidas ao enfrentamento da homofobia nas escolas.

Nesse sentido, o ambiente escolar vem se configurando, cada vez mais, de acordo com a supervalorização da heterossexualidade em detrimento das outras formas de orientação sexual, disseminando, dentro do sistema educacional, a heterossexualidade como “superior” e a única forma legítima de exercer a sexualidade. Dito isso, Junqueira (2009) destaca que quando se enfatiza a heteronormatividade, sendo explícita ou implícita no currículo escolar, se promove um espaço para o incentivo de práticas homofóbicas dentro do processo educacional. Dessa maneira, medidas e tratamentos discriminatórios, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais, muitas vezes, se tornam uma constante na vida escolar de sujeitos que se identificam como homossexuais.

É necessário compreender a pluralidade de feminilidades e masculinidades, como discutido no presente artigo, porém as escolas insistem em organizar seus saberes, práticas e atividades a partir de uma norma binária e estática (Junqueira, 2010). Portanto: “Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os mulçumanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente (...)” (Perrenoud, 2000, p.149, citado por Junqueira, 2010).

Método

A pesquisa qualitativa é uma via para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem em seus processos passíveis de observação externa (González Rey, 2005). Dito isso, desenvolver uma pesquisa qualitativa não implica somente na construção de um instrumento que possibilita respostas diretas e sim na compreensão de uma realidade complexa (Madureira & Branco, 2001).

Entretanto, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, a ciência se fundamentava em uma epistemologia positivista. Essa perspectiva acreditava em um/a pesquisador/a neutro/a em relação ao seu objeto de estudo, em um instrumento que seria, por si só, necessário para acessar e descrever a realidade por completo, excluindo a subjetividade, a afetividade, e a interpretação, pois as considerava como “fontes de erro” (Madureira & Branco, 2001).

Desse modo, a epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey implica em uma metodologia como um processo cíclico, isto é, a produção de novos conhecimentos

envolve um processo que irá co-construir significados, tanto pelo/a pesquisador/a como pelos/as participantes em suas interações (Madureira & Branco, 2001).

Portanto, cabe destacar que a pesquisa qualitativa se concentra em fenômenos humanos permeados de significados, de intenções, de valores, da cultura, de crenças, etc. Isso porque, o ser humano não somente age ou se comporta, mas pensa sobre o que faz e interpreta suas ações de acordo com o meio que está inserido (Minayo, 2007).

Participantes

Três professores/as atuantes na rede pública e particular de ensino do Distrito Federal. A seleção das/os participantes foi feita via rede social da pesquisadora. Com o intuito de preservar o sigilo e a privacidade dos/as participantes em relação às suas identidades pessoais, serão utilizados nomes fictícios para referir-nos aos/às participantes: Paola – Professora de artes, trabalha em uma escola pública; José – Professor de biologia, trabalha em escola particular e pública; e Fernando – Professor de geografia, trabalha em escola particular.

Materiais e instrumentos

Como instrumento, foram utilizadas: entrevistas individuais semiestruturadas tendo como base um roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora, composto por duas partes. A primeira se refere a 14 perguntas norteadoras e a segunda se refere a 6 conjuntos de imagens previamente selecionadas. Como materiais, foram utilizados: um gravador de áudio e cartolinas para apresentação manual das imagens selecionadas.

Procedimentos de construção de informações

Logo após receber um parecer favorável por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB, a pesquisadora entrou em contato com as/os participantes da pesquisa via rede social e agendou as entrevistas de acordo com a disponibilidade das/os mesmas/os. Cada entrevista foi realizada de forma individual no local de escolha dos/a participante/s.

Antes do início das entrevistas, cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com esclarecimentos acerca dos aspectos éticos da pesquisa, como seu direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa, a confidencialidade em relação à identidade pessoal, etc. Após a assinatura do TCLE, o/a participante foi informado/a de que a entrevista seria gravada em áudio, com o seu consentimento.

Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise foram feitos com base no método da análise de conteúdo, que tem como um dos seus propósitos explorar os significados subjacentes à fala, ou seja, compreender o que está por trás do que está sendo comunicado, ultrapassar o descritivo da mensagem que permeia a comunicação entre participante e pesquisador/a (Gomes, 2007).

Para isso, é necessário a construção de categorias analíticas temáticas, que servirão para orientar o olhar da pesquisadora de acordo com o tema da pesquisa e seus objetivos. Assim, se torna possível identificar núcleos de sentido, agrupar informações que aparecem como fontes de significados para a pesquisa (Gomes, 2007). Dessa forma, após a transcrição dos áudios das entrevistas realizadas, três categorias analíticas temáticas foram construídas de acordo com as partes mais pertinentes e significativas das transcrições: 1) Questões de gênero na escola e na sociedade brasileira em um sentido mais amplo; 2) Sexualidade e diversidade sexual na escola e na sociedade brasileira em um sentido mais amplo; e 3) Desafios relativos à educação sexual no contexto escolar.

Resultados e Discussão

Nessa seção, serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos e pertinentes da pesquisa de campo, a partir das três categorias analíticas mencionadas anteriormente.

Questões de gênero na escola e na sociedade brasileira em um sentido mais amplo

A partir das entrevistas, foi possível compreender diferentes perspectivas sobre gênero na visão de professores/as da educação básica. De forma geral, há nas falas dos/as professores/as uma certa insegurança ao compreender o que de fato é gênero, porém fizeram associações entre as questões de gênero, o machismo e o ambiente escolar.

De acordo com Butler (2018), o conceito de gênero não deve ser compreendido sob a ótica do biológico ou pertencente a uma relação linear entre sexo e sexualidade, pois isso nos leva a ideia de que existem universos “masculinos” e universos “femininos” orientando modos-de-ser específicos e delimitando o que é admitido e esperado pelos estereótipos de gênero. É possível perceber, na fala de alguns participantes, essa perspectiva de que gênero se restringe à biologia e ao sexo: “*Eu cresci sabendo que existe gênero masculino e feminino né (...) Deus deixou dois gêneros, criou o homem e a mulher pra mim é isso (...) o que foge disso não é natural*” (Paola). “*É um tema muito difícil pra mim, porque biólogo né, me fecha no macho e fêmea biológico (...) Eu não entendo isso sendo uma coisa que a pessoa escolhe*” (José).

É possível problematizar a fala da professora e do professor a partir das discussões realizadas por Louro (2018). De acordo com a autora, a feminilidade e a masculinidade

“devem” seguir determinado rumo ou direção, afirmando a sequência sexo-gênero-sexualidade. Ou seja, nota-se nos trechos anteriores que essa perspectiva de que sexo e gênero são conceitos equivalentes e que ao pensar nesses termos como diferentes, algo fugiria do “natural”.

Logo, é importante destacar que o conceito de gênero está ligado à forma como o ser humano se compreende ou se vê, seja como mulher transgênero, mulher cisgênero, homem transgênero, homem cisgênero, travesti, etc. (Jesus, 2012, citado por Fonseca, 2018). Nesse sentido, Fernando afirma que: *“eu entendo que não é limitado ao sexo, eu entendo como uma construção individual do sujeito (...) é tipo mais ou menos aquela perspectiva da Simone Beauvoir né, você não nasce mulher, você se torna mulher”*

A partir desses relatos, é importante destacar o que a/os participante/s compreendem acerca de questões de gênero e suas implicações no contexto escolar. De acordo com Pérez-Nebra e Jesus (2011), o papel educativo é imprescindível no quesito da formação de estereótipos, isso porque se trata de um fenômeno que envolve a cognição, ou seja, a crença em algo. Nessa direção, os/as profissionais da educação se tornam figuras importantes na forma em que os/as alunos/as aprendem e compreendem as crenças da sociedade, no sentido de que uma parte significativa do processo de socialização e aprendizagem ocorre por meio das instituições escolares. Logo, é possível desenvolver uma maior conscientização acerca do que é preconceito e discriminação nesses espaços.

Dessa maneira, segundo Madureira e Branco (2012), trabalhar gênero nas escolas é uma forma de eliminar uma realidade já difundida quando se trata de estereótipos, ou seja, é uma maneira de extinguir os preconceitos e as discriminações que são recorrentes em relação a certos grupos sociais.

A participante Paola trouxe algumas concepções interessantes acerca de gênero e uma articulação com o seu papel de professora: *“São tantos gêneros que eles querem que a gente desça, engula né (...) eles inventaram essa ideologia de gênero (...) quando a criança é levada pra essa área (...) começa afetar a parte cognitiva”*. O pensamento da professora reforça o que se entende por estereótipos de gênero, que reafirmam um modelo de masculinidade hegemônica, em que um sujeito masculino deve negar a feminilidade por meio de atitudes e comportamentos, tendo cautela ao expressar suas emoções e afetos que escapem à ideia de “macho” (Junqueira, 2010).

Além disso, é importante destacar que há, na fala da participante, um receio de retratar o assunto gênero dentro das salas de aula, e isso remete à discussão desenvolvida por Madureira, Barreto e Paula (2018). As autoras destacam que, atualmente, algumas pessoas

compartilham do pensamento de que a educação deveria ser “neutra” e de que o espaço escolar não deve fomentar questionamentos e reflexões acerca das questões de gênero e sexualidade, pois se tornaria um espaço de “doutrinação”.

Entretanto, a ideia de neutralidade na educação, como, por exemplo, o projeto “*escola sem partido*”, é uma ilusão. Isso porque a própria proposta não é desprovida de ideologias políticas e a educação é um espaço para relações dialógicas com pessoas diferentes e opiniões diferentes, que devem ser respeitadas. Dessa forma, é imprescindível compreender que quando a educação opta pelo silenciamento de questões relacionadas às desigualdades entre homens e mulheres, não há uma neutralidade, mas um fortalecimento do preconceito e da opressão às pessoas que não se sentem pertencentes a heterossexualidade hegemônica (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Nesse sentido, o contexto escolar é fortemente marcado pela vigilância das normas de gênero, no sentido de que há um forte movimento para que a heteronormatividade seja cumprida e bem estabelecida. A construção de processos heteronormativos para legitimar a masculinidade hegemônica ocorre por meio de comportamentos e atitudes homofóbicas que tentam negar a feminilidade e, conseqüentemente, a homossexualidade (Junqueira, 2010). Por exemplo, “*Aqui eu tenho aluno que (...) já é todo delicadinho só que eu procuro não enfatizar isso*” (Paola).

Outro ponto interessante para as discussões de gênero foi a apresentação de uma das imagens do instrumento de pesquisa, em que foi solicitado que os participantes escolhessem, dentre pessoas diferentes, uma que gostariam de ser e outra que não gostariam de ser. Assim, a professora Paola e o professor José, escolheram a imagem da *drag queen*, porém com justificativas diferentes. “*Ah eu não gostaria de ser de jeito nenhum, isso é chocante (...) é bem gritante porque pra mim fuge do natural*” (Paola). “*É estranho porque eu não me sentiria mal em ser mas por esse argumento de quem mais sofre*” (José), José ainda acrescenta um comentário em relação à outra pessoa representada na imagem: “*eu acho estranho ter sovaco cabeludo porque eu acho que isso não é muito limpo.*”

Nota-se na fala dos/da participante/s a preservação dos espaços sociais rigidamente separados entre homens e mulheres. Logo, pode-se relacionar essas falas com a metáfora de Louro (2018) em relação aos viajantes pós-modernos que se aventuram diante da regra, ocupando a fronteira e um espaço que supostamente não deveria ser atravessado. Ainda, a autora traz um exemplo a partir da identidade *drag*, que ocupa justamente essa fronteira entre a norma e o que é considerado diferente.

Ao invés do sujeito da pós-modernidade ser considerado como linear e padronizado, ele deveria ser visto como um viajante, isto é, um sujeito que se caracteriza por constantes movimentos e contradições sobre si mesmo/a (Louro, 2018). “As mudanças da viagem podem afetar corpos e identidades em dimensões aparentemente definidas e decididas desde o nascimento (ou até mesmo antes dele).” (Louro, 2018, p. 15). Portanto:

A declaração: ‘É uma menina!’ ou ‘É um menino!’ também começa uma espécie de ‘viagem’, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir determinado rumo ou direção (...) Afirma-se e reitera-se uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade (...) (Louro, 2018, p. 15).

Em contrapartida, muitas vezes, os sujeitos ao invés de seguirem essa viagem marcada, aventuram-se diante da regra, ou seja, ocupam uma fronteira, um espaço que não “deveria” ser atravessado. Louro (2018) exemplifica essa metáfora a partir da identidade *drag*, a qual ocupa essa fronteira entre a norma, o diferente e vive à deriva, assim como um viajante pós-moderno.

Diante disso, questiona-se que para a manutenção das hierarquias é necessário que esses sujeitos que “violam” a ordem social, não ultrapassem as fronteiras simbólicas rígidas entre o que está dentro e o que está fora. E para isso se estabelecem as práticas sexistas, homofóbicas, racistas, transfóbicas, etc. (Madureira & Branco, 2012).

De acordo com Galinkin e Zauli (2011), as fronteiras simbólicas entre “nós” e “eles” são fundamentais na definição das diferenças entre um grupo social e outro, e as pessoas costumam buscar pertencimento em grupos que são valorizados socialmente. Por outro lado, segundo Madureira e Branco (2012) para que se mantenham as hierarquias da marcação simbólica entre “nós” e “eles” seria preciso que os sujeitos não ultrapasassem as fronteiras simbólicas rígidas entre o que está dentro e o que está fora. Exemplos da manifestação dessas barreiras culturais rígidas, isto é, do preconceito, aparecem em algumas das falas destacadas anteriormente.

Sexualidade e diversidade sexual na escola e na sociedade brasileira em um sentido mais amplo

Início essa categoria analítica temática com uma fala do professor Fernando, que expressa que o ambiente escolar é, muitas vezes, hostil perante grupos minoritários: “*Tenho*

duas amigas que são professoras, elas são casadas e trabalham na mesma escola, e elas precisam se esconder por conta da repercussão dentro da instituição”.

Em consonância com a discussão desenvolvida por Lionço e Diniz (2009), o ambiente escolar não se limita à apresentação de conteúdos específicos, pois está inscrita na vida social de crianças e adolescentes, no contexto das sociedades contemporâneas letradas, e vem se configurando, cada vez mais, de acordo com a supervalorização da heterossexualidade e do caráter heteronormativo das relações sociais. Segundo Junqueira (2009), uma pesquisa realizada pela Unesco “Perfil dos Professores Brasileiros” revelou que para 59,7% dos professores da rede pública e privada é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e 21,2% não gostaria de ter vizinhos homossexuais.

Ao perguntar aos/a participante/s se eles aceitavam discutir o tema da homofobia em sala de aula ou realizar um debate, as respostas foram diferentes. Para a professora Paola, a escola não é um lugar para se trabalhar tais questões: *“eu não aceitaria (...) inclusive tavam dando orientações para os professores de artes pra poder trabalhar mais essa questão corporal, mas não acho bom.”* Já para o professor José e para o professor Fernando, ambos afirmam que concordariam em fazer e que acham importante, porém destacam que, muitas vezes, o que os impede é a instituição em que trabalham.

De acordo com Junqueira (2009), a escola aparece como primeiro ou segundo pior espaço de mais marcada manifestação homofóbica e isso pode ser explicado pela falta de políticas públicas em educação que tenham como objetivo combater a homofobia dentro das escolas e pela manutenção do pensamento heteronormativo. Isso ocorre pois, muitas vezes, não há um espaço para refletir e dialogar sobre esse fenômeno nas escolas, e esse silêncio é, de acordo com Lionço e Diniz (2009), uma estratégia para tornar camuflada a fronteira entre a heteronormatividade e a homofobia, ou seja, *“não há gays nas obras literárias, não há relações homossexuais de orientação sexual e, muito precocemente, as crianças aprendem a indexar o universo social pela dicotomia de gênero”* (p. 52).

O pouco ou nenhum conhecimento sobre as questões relacionadas à homofobia no contexto escolar e a omissão desse assunto se tornam fortes gatilhos para gerar práticas homofóbicas. Dessa maneira, o espaço escolar pode, muitas vezes, corroborar com práticas discriminatórias e com múltiplas formas de violência cotidiana, como, por exemplo, o afastamento e o desprezo perante os indivíduos que não se identificam com um modelo de heterossexualidade hegemônica (Cavaleiro, 2009; Louro, 2009, citado por Souza, Silva & Santos, 2015).

Outro aspecto que se destacou para a discussão foi a apresentação de umas das imagens do instrumento de pesquisa à participante Paola. Eram quatro fotos de casais homossexuais dentro do ambiente escolar, e a participante observou de forma diferente: *“Eu vejo duas irmãs eu vejo dois colegas (...) as duas parece uma cena de teatro (...) as pessoas estão interagindo.”* Posteriormente, ao longo da conversa, a participante Paola afirmou:

“Eu falo ô meu Deus foge do natural, né, se for uma relação amorosa, afetiva né (...) eu já levo pra minha formação espiritual também, por eu ser cristã evangélica (...) Eu sinceramente gostaria que não existisse nenhum gay (...) eu gostaria que todos fossem salvos né”

Esses trechos refletem a hierarquização das sexualidades muitas vezes presentes no imaginário social, essa hierarquia delimita como “natural” do ser humano somente e exclusivamente, a heterossexualidade, além disso, deve-se destacar que é uma afirmação explicitamente homofóbica. De acordo com Rondini, Teixeira e Toledo (2017), o que regula essa hierarquização é a heteronormatividade, que acaba, muitas vezes, por organizar os discursos científicos, midiáticos e os religiosos.

As falas da professora Paola aqui mencionadas denotam um conteúdo religioso, e, segundo Mesquita e Perucchi (2016), de maneira geral, as posturas das igrejas cristãs no Brasil compartilham do pensamento de que a homossexualidade estaria em um nível “inferior” na “hierarquia” das sexualidades. E essa postura, muitas vezes, é justificada por trechos da Bíblia, interpretados de maneira literal, de modo que o período histórico e a cultura em que os textos foram produzidos não são considerados. Ainda segundo as autoras, a homossexualidade é abordada sob a ótica do “pecado” pelas igrejas evangélicas tradicionais, que buscam ser “racionais e lógicas” a partir da teologia, com argumento de que há nesse caso uma não aceitação da sexualidade “biológica e natural” entendida como dada por Deus.

É importante destacar, também, a forma como os/a participante/s responderam a questão do que é homofobia: *“É aquela pessoa que não aceita a condição do outro (...) quer anular o outro”* (Paola), *“Vem de aversão né, e.. homo vem de igual, aversão da pessoa ser gay”* (José) e *“Uma aversão (...) ódio contra o outro sujeito por ele ser por ele ter uma opção sexual diferente”* (Fernando). Essas falas ilustram a discussão desenvolvida por Souza, Silva e Santos (2015), em que a homofobia é compreendida somente também sob a ótica do preconceito e aversão aos homossexuais, quando está relacionada às múltiplas formas de violência, não somente centrada nos sentimentos e atitudes dos indivíduos, como também em

um fenômeno que estabelece uma série de relações, estruturas e organizações psíquicas e sociais normativas do campo afetivo-sexual.

Assim, as falas destacadas anteriormente demonstram concepções reducionistas acerca do que se trata o fenômeno da homofobia, visto que todos os/a participante/s da pesquisa relacionaram somente à dimensão do preconceito e aversão às pessoas homossexuais. Além disso, é importante destacar na fala dos participantes o uso de termos inapropriados, como, por exemplo, “condição” (Paola), “opção sexual” (Paola) e “*Homossexualismo*” (José). Ou seja, observa-se a falta de informações e de conhecimentos acerca de um tema que apresenta uma imensa relevância e importância dentro do espaço escolar, isso faz com que, muitas vezes, a dimensão da homofobia não seja compreendida em sua gravidade, e em alguns casos, os/as docentes até participem de agressões discriminatórias por considerarem “brincadeirinhas” ou por simplesmente não compreenderem que estão reproduzindo formas de preconceito que permeiam a sociedade (Souza, Silva & Santos, 2015).

Desafios relativos à educação sexual no contexto escolar

De maneira geral, todos/a os/a professores ao responderem o que era educação sexual relacionaram com a dimensão biológica e reprodutiva. De acordo com Lionço e Diniz (2009), há uma hegemonia nos livros didáticos em associar a sexualidade com as questões biológicas e reprodutivas, ou seja, reduzindo a sexualidade a fenômenos biológicos e desconsiderando as questões subjetivas, sociais e relacionais.

Nesse sentido, um dos maiores desafios quando se trata dos materiais utilizados para as práticas pedagógicas no Brasil, isto é, os livros, os métodos de ensino, o currículo, entre outros, é o reconhecimento de que a homofobia deve ser combatida pela educação formal e que deve romper com o silenciamento quando o assunto é diversidade sexual, pois esse silêncio fomenta a marginalização das práticas sexuais e das identidades de gênero não-hegemônicas (Lionço & Diniz, 2009).

É interessante destacar as diferentes visões entre os/a professores/a que participaram da pesquisa diante da educação sexual nas escolas. Para o professor José seria a descoberta do corpo e entender como ele funciona, os hormônios, etc. Para a professora Paola, a educação sexual na escola é algo que não deveria ocorrer, a participante se sente incomodada:

“A gente percebe que quando a criança é levada pra essa área sexual desde pequena, começa afetar a parte cognitiva (...) a educação sexual se for nessa faixa etária, se for

pra ter alguma coisa relacionado a sexo que seja por exemplo prevenção contra pedofilia, contra os abusos e não a estimular essa área do gênero”

O professor José e a professora Paola partem da ideia de que a educação sexual se resume somente aos conteúdos referentes ao sexo biológico. Em consonância com Melo, Arruda, Alencar e Colaço (2010), a temática da educação sexual aparece extremamente ligada à conteúdos de gravidez precoce, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis ou a questões de namoro dentro do espaço escolar. Por exemplo, “*seria no sentido de esclarecimentos né, acerca até de métodos contraceptivos*” (Fernando). Observa-se ainda, a maneira como as escolas tentam, geralmente, gerenciar e controlar as práticas sexuais, produzindo um certo saber acerca da sexualidade, pois, de maneira geral, priorizam somente as questões ligadas à preservação do corpo (Melo, Arruda, Alencar & Colaço, 2010).

Nessa lógica, a transmissão dos conhecimentos relativos ao conteúdo da educação sexual se restringe somente às disciplinas de ciências ou biologia, ou seja, são focalizados os aspectos anatômicos e fisiológicos do corpo e são desprezadas as questões subjetivas e sociais que estão fortemente presentes (Melo, Arruda, Alencar & Colaço, 2010). É possível identificar essa visão reducionista na fala do professor José: “*educação sexual (...) entender como que o corpo funciona entender como os hormônios funcionam e saber tomar os cuidados corretos*”.

Além disso, foi possível identificar elementos na fala anteriormente destacada da professora Paola que apontam para um discurso heteronormativo e sexista. Segundo Norbert Elias (1990 citado por Junqueira, 2009), “para alguns pode ser motivo de forte mal-estar se um grupo socialmente estigmatizado passar a exigir igualdade não só legal e social, mas principalmente humana”. Nesse sentido, é central compreender que a educação e a escola apresentam um papel que permite a construção de novos padrões de aprendizado e de transmissão de conhecimento, ainda mais se forem subvertidos, nesses espaços, certos valores, crenças e representações que estão ancorados nos preconceitos, discriminações, violências e sofrimento psíquico (Junqueira, 2009).

Nessa direção, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho de educação sexual nas escolas tem como objetivo promover um espaço para reflexões e pensamento crítico de maneira interdisciplinar, trabalhando assuntos tanto do corpo como também em relação aos estereótipos de gênero, raça, cultura, entre outros ligados a dimensão da sexualidade e a discriminação e preconceito (Madureira & Branco, 2015). Entretanto, a dimensão do silenciamento e da omissão perante esses assuntos dentro das escolas

impossibilita que esse objetivo seja alcançado, bem como serve como suporte para manutenção das normas sociais e de preconceitos que perpassam a cultura e a sociedade (Lionço & Diniz, 2009).

Ou seja, mesmo que não seja possível atribuir toda a responsabilidade à escola de explicar e promover reflexões acerca das diferenças simbólicas que permeiam nossa sociedade e que não é possível superar os preconceitos de todos os/as alunos/as, é importante ter em mente que as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, no sentido de tentar buscar entre os/as alunos/as o pensamento crítico diante temas que promovem desigualdades (Moreira & Câmara, 2008).

Considerações Finais

A partir das articulações teóricas desenvolvidas, das discussões realizadas e dos resultados dessa pesquisa, percebe-se a dificuldade dos/a professores/a em dialogar acerca de fenômenos como a homofobia e o sexismo dentro das instituições escolares, principalmente nas de ensino particular. Dessa forma, as iniciativas ficam, em geral, a mercê dos/as profissionais da educação, que, muitas vezes, não demonstram domínio sobre esses temas, difundindo, muitas vezes, pensamentos preconceituosos e normativos.

Ao analisar as concepções e as crenças dos/a professores/a entrevistados/a foi possível identificar o interesse de alguns/mas em dialogar sobre as relações desiguais da nossa sociedade, bem como contribuir para que isso seja discutido e compreendido no ambiente escolar. Entretanto, nota-se a presença de certas crenças que acabam legitimando mecanismos de discriminação e distanciando a possibilidade de que haja uma educação sexual nas escolas. Para a maioria dos/a participantes da pesquisa, educação sexual se reduz a um viés biológico.

Portanto, é essencial uma maior capacitação dos/as profissionais da educação, para que saibam lidar com tais questões de maneira mais efetiva, para auxiliar na promoção de uma “cultura de paz” nas escolas e para enfatizar a importância de um aprimoramento dos livros didáticos. Assim, os conhecimentos produzidos na pesquisa podem colaborar com uma sociedade mais democrática e igualitária, bem como contribuir com conhecimentos em diferentes áreas de atuação e formação do/a psicólogo/a, principalmente o/a psicólogo/a escolar.

Nesse sentido, é de suma importância a realização de novas pesquisas que investiguem sobre o tema da educação sexual e suas interfaces, tanto na visão dos/as docentes como também em outros contextos importantes, como a família e outros profissionais imersos nas

escolas. É importante, também, continuar acreditando no potencial das escolas em ocupar esse lugar de respeito em relação à diversidade, à liberdade e à promoção de uma sociedade mais justa.

Referências Bibliográficas

- Beauvoir, S. (2016). *O Segundo Sexo: A experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Borges, Z. N.; Passamani, R. G.; Ohlweiler, M. I. & Bulsing, M. (2011). Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria. *Educar em Revista*, (39), 21-38.
- Borrillo, D. (2015). A homofobia. Em: Lionço, T. & Diniz, D. *Homofobia e Educação – Um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: EdUnB.
- Butler, J. (2018). *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fonseca, J. V. C. (2018). *Corpos (In)desejáveis: O Fenômeno da Transfobia a partir da Perspectiva de Pessoas Trans e Psicólogos/as*. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de psicologia, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis – RJ: Vozes.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hall, S. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora
- Junqueira, R. D. (2009). Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.
- Lionço, T. & Diniz, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. Em T. Lionço & D. Diniz (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp.47-71). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília. *Estudos Feministas*, 10(2), 283-300.

- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Louro, G. L. (2018). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591.
- Mesquita, D. T. & Perucchi, J. (2016). Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 105-114.
- Minayo, M. C. S. (2005). Laços perigosos entre machismo e violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 23-26.
- Minayo, M. C. S. (2007). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246-278). 10a ed. Porto Alegre: AMGH.
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Porto Alegre: ArtMed.
- Rocha, J. S., Fº. (2010). O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica. *Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 1-9*.
- Rondini, C. A.; Teixeira, F. S. Fº. & Toledo, L. G. (2017). Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. *Revista Psicologia USP*, 28(1), 57-71.
- Sales, S. R. & Paraíso, M. A. (2013). O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. *Revista Educação & Realidade*, 38(2), 603-625.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia*. Série Antropologia (pp. 1-19). Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília.

- Spargo, T. (2017). *Foucault e a teoria queer: Ágape e êxtase: orientações pós-seculares*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Taquette, S. R. & Rodrigues, A. O. (2015). Experiências homossexuais de adolescentes: considerações para o atendimento em saúde. *Revista Interface (Botucatu) comunicação saúde educação*, 19(55), 1181-1191.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7- 72). Petrópolis: Vozes.