

DISCRIMINAÇÃO DE JOVENS LÉSBICAS EM CONTEXTO ESCOLAR¹

Liliana Graciete Fonseca Rodrigues²

João Manuel de Oliveira³

Maria Conceição Oliveira Carvalho Nogueira⁴

Resumo: O presente trabalho teve como objectivo elaborar uma resenha teórica sobre a forma como as escolas e seus profissionais se posicionam relativamente à cidadania de jovens lésbicas. Inicialmente apresentou-se as características do ambiente escolar para os/as jovens LGBT⁵. Posteriormente mostrou-se como as “minorias” sexuais são vistas e reconhecidas pelos seus pares e pelos/as professores/as e de seguida, caracterizou-se especificamente o contexto escolar das jovens lésbicas. No final do artigo foram apresentadas algumas reflexões sobre a forma como podemos, enquanto cidadãos e cidadãs, contribuir para uma escola inclusiva na diversidade, promovendo a visibilidade da cidadania das jovens lésbicas num dos principais contextos de vida, a escola.

Palavras-chave: discriminação, lésbicas, escola, cidadania.

Introdução

Estamos a viver uma época de grandes mudanças sociais, políticas e legislativas, de onde têm surgido novos direitos no que toca às identidades sexuais. Uma conquista já alcançada em Portugal é a inclusão da orientação sexual no 13º Artigo da Constituição da República portuguesa – Princípio da Igualdade referindo que: “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (Moreira, 2008, p. 15,16). Uma outra conquista é a aprovação da lei

¹ Este texto contou com a colaboração de Andreia Brás e Catarina Cunha para a sua elaboração.

² Universidade do Minho, lrodrigues@psi.uminho.pt

³ Universidade do Minho, jmoliveira@psi.uminho.pt

⁴ Universidade do Minho, cnog@psi.uminho.pt

⁵ Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgéneros.



do casamento civil para pessoas do mesmo sexo, conseguida a 31 de Maio de 2010 (Lei n.º 9/2010).

No entanto, apesar das mudanças positivas ocorridas em Portugal no que diz respeito às populações LGBT, e da igualdade perante a lei, este grupo “minoritário” enfrenta ainda o preconceito e a exclusão em diferentes momentos da sua vida e em contextos diferenciados (Bell & Binnie, 2006; Cooper, 2006; Richardson, 2000; Johnson, 2002).

Algumas investigações indicam que existem discursos heterossexistas e práticas de violência em determinados locais, tais como: no local de trabalho, na escola e outras instituições sociais e que estes discursos e práticas estão significativamente correlacionados com o sofrimento, a depressão, e o suicídio de pessoas LGBT (Smith & Ingram, 2004; Bagley, 2000; Ragins, Singh & Cornwell, 2007). Ainda, segundo Miguel Vale de Almeida (2010) a escola é o segundo contexto de vida onde poderá ocorrer maior discriminação, sendo crucial o combate à homofobia e ao heterossexismo, ou seja à não-discriminação.

Apesar de se ter reconhecido que as “minorias” sexuais ainda são discriminadas em determinados contextos, nomeadamente na escola e de ter havido em Portugal, uma crescente preocupação nos estudos em reconhecer a cidadania sexual, dando visibilidade às questões de pessoas LGBT (Pereira & Leal, 2004; Carneiro & Menezes, 2004; Santos, 2005; Almeida, 2006; Nogueira & Oliveira, 2010; Oliveira, 2010; Almeida, 2010; Costa, Pereira, Oliveira & Nogueira, 2010; Rodrigues, Oliveira & Nogueira), as lésbicas ainda são invisíveis quando comparadas com a população homossexual masculina (Cascais, 2004).

Uma vez reconhecida a invisibilidade das lésbicas na esfera pública e conhecendo que a escola é um dos principais agentes de socialização, o presente trabalho incidirá sobre as questões das lésbicas no sistema educativo. Pretende-se assim dar visibilidade à forma como as escolas se posicionam no que diz respeito à cidadania de jovens lésbicas, percebendo em que medida os contextos educativos podem ou não, ser definidos como promotores de discriminação e conseqüente exclusão social.

Cidadania de jovens LGBT em contexto escolar

Segundo Guacira Louro (1997) a escola, desde a sua criação, produz diferenças e desigualdades, segregando as pessoas. Separou as crianças dos/as adultos/as, os homens das mulheres, os/as católicos/as dos/as protestantes, os/as ricos/as dos/as pobres. Concebida para alguns não para todos/as, foi gradualmente reivindicada por aqueles/as a que havia sido negada. No entanto, mesmo quando a escola passou a ser um direito para todos/as e não apenas para alguns/as, os discursos construídos na e sobre a escola tentaram muitas vezes organizar a estrutura social de forma a silenciarem as diversidades que nela co-existiram (Costa, 1999).

As “minorias” sexuais, as lésbicas, os gays, e os bissexuais, fizeram parte dessas diversidades silenciadas, uma vez que havia a necessidade de uniformizar a estrutura escolar, para estar de acordo com os discursos normativos sobre sexualidade que foram vinculados pelas sociedades. Um desses discursos normativos é o heterossexismo. Este considera a heterossexualidade como o único discurso possível, negligenciando outras possibilidades de sexualidade. Um outro discurso vinculado pelas sociedades é o sexismo, reconhecendo o homem e o masculino como a verdadeira e principal possibilidade de existência, conotando a mulher para uma existência inferior (Nogueira, 2001).

O heterossexismo e o sexismo estão assim parcialmente enraizados na crença de que algumas manifestações de sexualidade e género são “normais” e portanto aceitáveis, enquanto outras são “desviantes” e reprováveis (Zavalkoff, 2002). Ainda, o heterossexismo pode ser explicado pela equação "experiência heterossexual = experiência humana", este torna todas as outras formas de expressão sexual humana patológicas, desviantes, invisíveis, ininteligíveis (Gust, 2002).

As sociedades “obrigam” os homens a comportar-se conforme as etiquetas e pautas que delimitam a masculinidade, da mesma maneira que, as mulheres têm de comportar-se segundo os padrões sociais de feminilidade (Méndez, 2007; Amâncio & Oliveira, 2006; Nogueira, 2001), estes discursos sexistas e heterossexistas atravessam todos os contextos sociais, nomeadamente a escola. Neste sentido a escola mostra-se como um contexto ou local inseguro para os/as alunos/as que rompem com essa heteronormatividade, ou seja, os/as alunos/as lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (Méndez, 2007).

Apesar de se evidenciar que o heterossexismo se faz sentir nas escolas e que por isso os/as jovens LGBT enfrentam ambientes escolares hostis, a juventude LGBT não é um grupo uniforme, as suas experiências variam com as suas características individuais, com a sua localização, com as características das suas escolas e das suas comunidades (Kosciw, Greytak & Diaz, 2009).

Neste sentido será crucial explicar alguns estudos que foram realizados em vários países que demonstraram o quanto o ambiente escolar e as suas características podem ser prejudiciais para os/as jovens LGBT. Desta forma, as investigações sobre as experiências de jovens lésbicas, gays, bissexuais, e transgéneros no contexto escolar têm demonstrado que o clima das escolas básicas e secundárias é geralmente não-apoiante e inseguro para muitos/as destes/as jovens. Os/as jovens LGBT relatam experiências de assédio, discriminação, e outros acontecimentos negativos na escola, frequentemente relacionados com a sua orientação sexual e identidade de género (Kosciw, Greytak & Diaz, 2009).

Tais experiências incluem assédio verbal e físico e agressão (Bontempo & D'Augelli, 2002; D'Augelli et al., 2002; Kosciw & Diaz, 2006), assédio sexual (Bochenek & Brown, 2001; Fineran, 2001), exclusão social e isolamento (Ueno, 2005), e outros problemas interpessoais com os pares (Pearson et al., 2007; Russell et al., 2001). Estas experiências reflectem-se negativamente a vários níveis: aumento do absentismo devido a se sentirem desconfortáveis ou inseguros na escola, crescentes problemas com a disciplina, e menores níveis de compromisso escolar e conquistas académicas (Kosciw & Diaz, 2006; Murdock & Bolch 2005; Russell et al., 2006). Ainda, a vitimização na escola relacionou-se com um aumento de comportamentos de risco para a saúde entre os/as adolescentes LGBT, assim como abuso de substâncias, tentativas de suicídio, e efeitos psicológicos prejudiciais (Bontempo & D'Augelli 2002; Espelage et al., 2008).

Como os estudos anteriormente referidos indicaram que as escolas podem ser contextos inseguros para os/as alunos/as LGBT, outros estudos analisaram as diferenças entre as escolas, no que toca ao tamanho, à quantidade de alunos/as, ao nível socio económico dos/as seus/suas alunos/as, à multiplicidade étnica e ao meio de desenvolvimento onde a escola está inserida como factores protectores ou de risco para os/as jovens LGBT (Szalacha, 2003; Goodenow et al., 2006; Kosciw, Greytak & Diaz, 2009; Preston et al., 2007).

Assim, o estudo desenvolvido por Laura Szalacha (2003) mostrou que as escolas com uma maior população estudantil apresentavam um clima escolar mais tolerante a jovens LGB do que outros tipos de escolas. Outros estudos mostraram que jovens LGBT que frequentavam escolas urbanas, de maiores dimensões, com jovens de classes sociais mais desfavorecidas e com maior número de estudantes de “minorias” étnicas tinham menores níveis de vitimização e menor absentismo por motivos de segurança, do que os/as jovens de “minorias” sexuais que frequentavam escolas pequenas, que não tinham alunos/as de diferentes classes sociais e de diferentes etnias (Goodenow et al., 2006; Kosciw, Greytak & Diaz, 2009).

Ainda, segundo o estudo realizado por Kosciw & Diaz (2006), nos EUA, sugeriu que as características da comunidade alargada podem afectar as experiências escolares dos/as jovens LGBT. Por exemplo, encontraram diferenças entre comunidades rurais, urbanas e suburbanas. A juventude LGBT em comunidades rurais experienciava mais violência relacionada com a orientação sexual e identidade de género do que em comunidades urbanas ou suburbanas (Kosciw & Diaz, 2006). Uma das explicações para esse resultado é que uma escola urbana, sendo mais diversa, pode oferecer um vasto leque de “nichos” sociais para os/as alunos/as, proporcionando mais oportunidades de pertença social (Goodenow et al., 2006). Uma outra explicação é uma falta de diversidade em muitas comunidades rurais e maior concentração de indivíduos com valores “conservadores” face à sexualidade e a papéis de género, assim como crenças religiosas que condenam e estigmatizam a homossexualidade e a não-conformidade de género (Preston et al., 2007; Kosciw, Greytak & Diaz, 2009).

Em suma, as escolas enquanto espaço de múltiplas relações e significados dependem das suas características, do tipo de alunos, bem como das características da comunidade (i.e. escolas grandes, alunos/as com diversidade étnica e sócio-económica e escolas que estejam inseridas nas comunidades que promovem o respeito pela diversidade) para promoverem ambientes escolares protectores para os alunos/as LGBT.

Profissionais da Educação, como actuam?

Os estudos revelam que os/as professores/as, administradores/as e todo o corpo docente da escola, exibem atitudes homofóbicas (Butler & Byrne, 1992; Fontaine 1997; Fontaine, 1998; Sears, 1992; Telljohann & Price, 1993; Sears, 1992; Clark, 2010). As atitudes e crenças negativas dos/as professores/as e do restante corpo docente têm uma

relação próxima com as experiências educacionais dos jovens LGBT (Kosciw & Diaz, 2006; Mudrey & Medina-Adams, 2003) e influenciam as próprias atitudes e comportamentos dos/as outros/as alunos/as (Fontaine, 1997; Sears, 1992) que os/as têm como modelos ou conselheiros/as.

Embora a investigação demonstre comportamentos homofóbicos por parte da comunidade escolar, a maioria das escolas não aborda a temática da homossexualidade e os preconceitos encontrados no corpo docente (Fontaine, 1998; Clark, 2010). A maioria dos/as professores/as não se sente preparado/a para tratar este tema, sendo que poucos/as receberam algum tipo de formação adicional acerca da homossexualidade (Fontaine, 1998; Sears, 1992; Ferfolja & Robinson, 2004; Taylor, 2004; Clark, 2010) em particular ou sobre as questões LGBT em geral.

Pela constatação do ambiente heterossexista e homofóbico presente nas escolas e pela falta de formação específica para professores/as sobre “minorias” sexuais e sobre o ambiente escolar para os/as jovens LGBT, é de crucial importância criar políticas de ensino que incluam formação para professores/as sobre este tema (Riggs, Rosenthal, & Smith-Bonahue, 2010; Clark, 2010). A formação sobre diversidade e justiça social tem de incluir um trabalho explícito contra a “violência das normas de género” (Robinson & Ferfolja, 2005; Robinson, 2005), bem como incutir responsabilidade nos/as professores/as não apenas para parar falas heterossexistas e homofóbicas, mas também incentivar o desenvolvimento de um trabalho com os/as seus/suas alunos/as na desconstrução de estereótipos de género e de sexualidade (Clark, 2010), que são vinculados de geração em geração, reconhecendo que é também da responsabilidade dos/as professores/as e das escolas educar para a diversidade e para a não discriminação.

As Jovens Lésbicas em Contexto Escolar

Nesta parte do artigo vamos centrar-nos sobre as questões das lésbicas no sistema educativo e tentar discutir o porquê da sua invisibilidade. Neste sentido, várias questões terão de ser levantadas e discutidas, com o intuito de conhecer e reconhecer numa primeira análise, a mulher lésbica enquanto produção discursiva e num segundo momento, como esta existência se reflecte na escola. Posto isto, importa notar que quando se fala de cidadania sexual se considera um ponto de vista neutro ou universalista, como se a cidadania sexual tivesse que ser tratada de igual forma para as pessoas LGBT (Richardson, 2000b). Esta abordagem anula as experiências específicas

das lésbicas e pode ser considerada como um retrocesso a uma política subtil de dominação masculina (Phelan, 1994; Amâncio & Oliveira 2006; Louro, 1997).

Rich (1983) refere que as lésbicas têm sido historicamente desfavorecidas de uma existência política através da "inclusão" como as versões femininas da homossexualidade masculina. Para equacionar a existência lésbica com a homossexualidade masculina, nega-se e apaga-se mais uma vez a realidade feminina.

Neste sentido, alguns/as investigadores/as propuseram um modelo alternativo à universalidade das questões da sexualidade LGBT, sugerindo um paradigma da diversidade de direitos (Rosenbloom, 1996; Cooper, 1993), que se baseia na ideia de que existem experiências de discriminação específicas para lésbicas e como tal é de importância crucial promover campanhas igualmente específicas para os direitos das lésbicas (Robson, 1992).

A tensão que se faz sentir entre quem defende a perspectiva universalista ou a corrente de cidadania sexual diferenciada, faz também parte do debate sobre os direitos das mulheres (Amâncio & Oliveira, 2006). Por um lado propunham uma perspectiva universalista de dominação masculina e por outro defendiam uma posição que se centrava na diversidade de discriminação baseada no género (Walby, 1997). Os estudos feministas contribuíram para a visibilidade das mulheres enquanto grupo oprimido que necessitava de visibilidade e reflexão (Nogueira, 2001; Amâncio & Oliveira, 2006; Louro, 1997), no entanto, mesmo nos estudos feministas as mulheres lésbicas raramente foram reconhecidas enquanto sujeitos da ciência (Kitzinger, 1996).

Uma das descobertas mais marcantes no que toca ao reconhecimento das lésbicas tem sido a sua invisibilidade na esfera pública. Vários/as autores/as identificaram o fenómeno de invisibilidade das lésbicas em diversos contextos de cidadania (Saari, 2001; Fassinger, 1995; Kendall, 1996) e esta invisibilidade está claramente relacionada com o heterossexismo, contribuindo para a ausência de lésbicas na esfera pública (Nogueira & Oliveira, 2010), nomeadamente no espaço educativo.

Dos poucos estudos que analisaram as diferenças de experiências de discriminação entre lésbicas e gays no contexto educativo referiram que a violência homofóbica é mais visivelmente dirigida para gays e homens bissexuais (Yep, 2002) do que para lésbicas e mulheres bissexuais (D'Augelli et al. 2002; Kosciw & Diaz 2006; Poteat & Espelage 2007). No entanto é crucial analisar estes dados com prudência, a fim de não contribuímos mais uma vez para a invisibilidade das lésbicas enquanto experiências de discriminação específicas e antes tentarmos perceber o porquê desses

dados, questionando se estes podem estar mais uma vez relacionados com o sexismo e com o heterossexismo que atribuem maior importância às questões da masculinidade.

Perante a ausência de estudos sobre cidadania sexual das mulheres lésbicas no contexto educativo, será crucial promover uma maior discussão e debate em torno da temática lésbica, não esquecendo o peso do sexismo e da homofobia que se vincula nas escolas e que promove invisibilidade às mulheres lésbicas, percebendo em que medida o peso da homossexualidade e da categoria de mulher configuram o próprio ambiente escolar.

Reflexão para a Intervenção

Uma visão crítica do papel da escola permite repensar as práticas educativas promovendo a equidade de género, a inclusão social e a constituição de uma cidadania para todos e todas, com o combate ao sexismo e à homofobia, de entre outras formas de opressão (Junqueira, 2007). É crucial que haja um contínuo debate sobre a forma como as jovens lésbicas vivem a sua sexualidade, de modo a que estas não sejam invisíveis quando se fala do ambiente escolar e da violência nas escolas.

Os/as educadores/as devem compreender que as crianças ou jovens podem identificar-se como LGBT no sistema educativo. E de modo algum podem ser impedidas a estas crianças e jovens o mesmo acesso a um ambiente seguro e de suporte de aprendizagem como é dado aos seus pares heterossexuais (Michaelson, 2008), tal como a todos/as os/as alunos/as independentemente do seu sexo, da sua classe, da sua ideologia política, etnia, filiação religiosa, condição económica ou social.

É indispensável questionar não apenas o que se ensina, mas como se ensina e quais os sentidos que os/as alunos/as dão ao que aprendem. É ainda crucial que a comunidade em geral e os/as profissionais de acção educativa em particular estejam atentos/as, sobretudo, à linguagem, procurando perceber o racismo, o sexismo, o etnocentrismo (Louro, 1997) e a homofobia que ela frequentemente transporta e edifica.

As escolas têm uma oportunidade única de explorar, partilhar e valorizar as diferenças. Diferenças na sexualidade não devem ser excluídas por qualquer motivo. Em vez disso, elas devem ser acolhidas e respeitadas. É assim, fundamental reflectir sobre a prática educativa e como se actua com a sexualidade dentro e fora das escolas (Méndez, 2007), para que estejamos atentos aos riscos a que alguns/as alunos/as estão sujeitos/as.

E, se os/as alunos/as LGBT estão a relacionar-se e a sentir-se seguros/as na escola e a desenvolver identidades saudáveis, eles/as necessitam de professores/as que não sejam tolerantes à homofobia na escola, para além disso é importante a contínua discussão sobre a forma como as escolas projectam as diversidades, uma vez que os/as professores/as são os/as primeiros/as a serem ensinados/as a viver com o heterossexismo e a própria homofobia institucional (Zavalkoff, 2002).

Mais investigação ajudaria a entender a possível variedade de percepção dos/as professores/as relativamente a diferentes tipos de expressões homofóbicas, assim como as circunstâncias sob as quais os/as professores/as intervêm ou não intervêm quando as ouvem. Seria também importante que a investigação futura examinasse como a intervenção, ou falta dela, por parte dos/as educadores/as afecta o clima escolar para os jovens LGBT (Kosciw, Greytak & Diaz, 2009), e em específico para as jovens lésbicas.

É crucial a implementação nas escolas, o ensino acerca das sexualidades que são esquecidas. Foi pela necessidade de visibilidade destas problemáticas que o Estado português financiou o projecto “Cidadania sexual das Mulheres Lésbicas em Portugal. Experiências de discriminação e possibilidades de mudança”, onde estão a ser desenvolvidos estudos sobre mulheres lésbicas em três contextos centrais: saúde, política e educação. Os resultados dos estudos em curso devem ser analisados com prudência e sugerem especificidades que situam as questões das lésbicas numa zona de fronteiras, que vai além do sexismo e do heterossexismo que a sociedade imprime. Isto é, as pessoas não são apenas homens e mulheres de diferentes classes, raças, religiões, ideologias políticas, idades, orientação sexual, mas as suas interações podem provocar as mais diversas combinações enquanto pessoas, refutando a noção redutora e simplista de homem dominante e mulher dominada (Nogueira, in press; Louro, 1997).

Referências bibliográficas

- Almeida, M. V. (2006). O casamento entre pessoas do mesmo sexo. Sobre "gentes remotas e estranhas" numa "sociedade decente". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76.
- Almeida, M. V. (2010). O contexto LGBT em Portugal. Nogueira, C; Oliveira, J. (Org.). Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género, 45-92. Coleção estudos de género 8, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Amâncio, L. & Oliveira, J. M. (2006). Men as individuals, women as a sexed category. Implications of symbolic asymmetry for feminist practice and feminist psychology. *Feminism & Psychology*, 16, 35-4.
- Bagley, C. & Tremblay, P. (2000). Elevated Rates of Suicidal Behavior In Gay, Lesbian, And Bisexual Youth Crisis, 21(3), 111-117.
- Bell, D. & Binnie, J. (2006). Geographies as sexual citizenship. *Political Geography*, 25(8), 869-873.

- Bochenek, M., & Brown, A. W. (2001). *Hatred in the hallways: Violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgender students in US schools*. New York: Human Rights Watch.
- Bontempo, D. E., & D'Augelli, A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *The Journal of Adolescent Health*, 30, 364–374.
- Butler, K. L., & Byrne, T. J. (1992). Homophobia among preservice elementary teachers. *Journal of Health Education*, 23, 355-359.
- Carneiro, N. & Menezes, I. (2004). Paisagens, caminhos e pedras: identidade homossexual e participação política. In A. F. Cascais (Ed). *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e Queer*. Lisboa: Fenda.
- Cascais, A. F. (2004). Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer. In A. F. Cascais (Ed). *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e Queer*. Lisboa: Fenda.
- Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a U.S. teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 26, 704–713 www.elsevier.com/locate/tate
- Cooper, D. (1993). An Engaged State: Sexuality, Governance and the Potential for Change. In J. Bristow & A. R. Wilson (Eds.). *Activating Theory: Lesbian, Gay and Bisexual Politics*, pp. 190–218. London: Lawrence and Wishart.
- Cooper, D. (2006) Active Citizenship and the Governmentality of Local Lesbian and Gay Politics. *Political Geography*, 25 (8), 921-943
- Costa, C.G.; Pereira, M.; Oliveira, J.M. & Nogueira, C. (2010). Imagens sociais das pessoas LGBT. Nogueira, C; Oliveira, J. (Org.). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*, 93-147. Colecção estudos de género 8, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Costa, J. F. (1999). *Homoerotismo: a palavra e as coisas*. São Paulo: 1999.
- D'Augelli, A. R.; Pilkington, N. W. & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 148–167.
- Espelage, D. L; Aragon, S. R.; Birkett, M & Koenig, B. W. (2008). Homophobic Teasing, Psychological Outcomes, and Sexual Orientation Among High School Students: What Influence Do Parents and Schools Have? *School Psychology Review*, 29(2), 202-216.
- Fassinger, R. (1995). From Invisibility to Integration: Lesbian Identity in the Workplace. *Career Development Quarterly*, 44(2).
- Ferfolja, R. & Robinson, K. H. (2004). Why anti-homophobia education in teacher education? Perspectives from Australian teacher educators. *Teaching Education*, 15(1), 9–25.
- Fineran, S. (2001). Peer sexual harassment in high school. *Journal of School Social Work*, 11(2), 50–69.
- Fontaine, J. H. (1997). The sound of silence: public school response to the needs of gay and lesbian youth. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 7, 101-109.
- Fontaine, J. H. (1998). Evidencing a need: school counselors experiences with gay and lesbian students. *Professional School Counseling*, 1(3), 8-14.
- Goodenow, C.; Szalacha, L. & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools*, 43(5), 573–589.
- Johnson, C. (2002). Heteronormative Citizenship and the Politics of Passing. *Sexualities*, 5, 3 317-336.
- Junqueira, R. (2007). O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: *Seminário Corpo, Género e Sexualidade: discutindo práticas educativas*, 3. Anais. Rio Grande, RS: Ed. da FURG.
- Kendall, C. (1996). Homophobia as an Issue of Sex Discrimination: Lesbian and Gay Equality and the Systemic Effects of Forced Invisibility. *Murdoch University Journal of Law*.
- Kitzinger, C. (1996). The Token Lesbian. In S. Wilkinson (Ed.). *Feminist Social Psychologies*. Buckingham: Open University Press.
- Kosciw, J. G. & Diaz, E. M. (2006). The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools. *Gay,*

- Lesbian and Straight Education Network. <http://www.glsen.org>. (consultado na internet em 05/03/2010).
- Kosciw, J. G.; Greytak, E. A. & Diaz, E.M. (2009). Who, What, Where, When, and Why: Demographic and Ecological Factors Contributing to Hostile School Climate for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Journal Youth Adolescence*, 38, 976–988.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Editora Vozes.
- Méndez, R. P. (2007). Maricon el Última. Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto. *Revista d' Estudis de la Violència*, 3, 1 – 14.
- Michaelson, M. T. (2008). Inclusion and Social Justice for Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender: Members of the Learning Community in Queensland State Schools. *Australian Journal of Guidance & Counsellin*, 18, 76–83.
- Moreira, J. J. (2008). *Constituição da República Portuguesa: Lei do Tribunal Constitucional*. Coimbra Editora.
- Mudrey, R., & Medina-Adams, A. (2003). Attitudes, perceptions, and knowledge of pre-service teachers regarding the educational isolation of sexual minority youth. *Journal of Homosexuality*, 51(4), 63-90.
- Nogueira, C. & Oliveira, J. (2010). Um olhar da psicologia feminista crítica sobre os direitos humanos de pessoas LGBT. Nogueira, C; Oliveira, J. (Org.). Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género, 19-44. Coleção estudos de género 8, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Nogueira, C. (2001). *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género*. Perspectiva feminista Crítica na Psicologia Social. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, C. (in press). Introdução à teoria da interseccionalidade nos Estudos de Género. In Neves, S. (Org.). *Género e Ciências Sociais*. Maia: Publismai.
- Oliveira, J.M. (2010). Orientação Sexual e Identidade de Género na psicologia: notas para uma psicologia lésbica, gay, bissexual, trans e queer. Nogueira, C; Oliveira, J. (Org.). Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género, 19-44. Coleção estudos de género 8, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Pearson, J.; Muller, C. & Wilkinson, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, 54(4), 523–542.
- Pereira, H. & Leal, I. (2004). A homofobia internalizada e os comportamentos para a saúde numa amostra de homens homossexuais. In A. F. Cascais (Ed). *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e Queer*. Lisboa: Fenda.
- Phelan, S. (1994). *Getting Specific: Postmodern Lesbian Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Poteat, V. P. & Espelage, D. L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 27(2), 175–191.
- Preston, D. B.; D'Augelli, A. R.; Kassab, C. D. & Starks, M. T. (2007). The relationship of stigma to the sexual risk behavior of rural men who have sex with men. *AIDS Education and Prevention*, 19(3), 218–230.
- Ragins, B, Singh, R & Cornwell, J. (2007). Making the Invisible Visible: Fear and Disclosure of Sexual Orientation at Work *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1103–1118.
- Rich, A. (1983). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In A. Snitow, C. Stansell, & S. Thompson (Eds.), *Powers of desire: The politics of sexuality*, 177-205. Monthly Review Press.
- Richardson, D. (2000). Claiming Citizenship? Sexuality, Citizenship and Lesbian/Feminist Theory. *Sexualities*, 3. 255-272.
- Richardson, D. (2000b). Constructing Sexual Citizenship: Theorising Sexual Rights. *Critical Social Policy*, 61(4): 105–35.
- Riggs, A.D.; Rosenthal, A.R. & Smith-Bonahue T. (2010). The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and teacher education*, 27, 201-209.

- Robinson, K. H. & Ferfolja, T. (2005). What are we doing this for? Dealing with lesbian and gay issues in teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 121–133.
- Robinson, K. H. (2005). Doing anti-homophobia and anti-heterosexism in early childhood education: moving beyond the immobilising impacts of risks, fears and silences. Can we afford not to? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 175–188.
- Robson, R. (1992). *Lesbian (Out) Law: Survival Under the Rule of Law*. Ithaca, NY: Firebrand.
- Rodrigues, L.; Oliveira, J.M. & Nogueira, C. (2010). Violência em casais LGB – estudo preliminar. Nogueira, C; Oliveira, J. (Org.). Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género, 243-266. Coleção estudos de género 8, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Rosenbloom, R., (1996). *Unspoken Rules: Sexual Orientation and Women’s Human Rights*. London: Cassell.
- Russell, S. T.; Seif, H. & Truong, N. L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24, 111–127.
- Saari, C. (2001). Counteracting the effects of invisibility in work with lesbian patients. *Journal of Clinical Psychology*, 57(5), 645-654.
- Santos, A. C. (2005). *A lei do desejo: direitos humanos e minorias sexuais em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Sears, J. (1992). Educators, homosexuality, and homosexual students: are personal feelings related to professional beliefs? In S. Woods, & K. Harbeck (Eds.), *Coming out of the classroom closet*, Haworth.
- Smith, N. G., & Ingram, K. M. (2004). Workplace heterosexism and adjustment among lesbian, gay, and bisexual individuals: The role of unsupportive social interactions. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 57– 67.
- Szalacha, L. A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe schools program for gay and lesbian students. *American Journal of Education*, 110, 58–88.
- Taylor, C. (2004). Queering teacher education: failures of empathy and their uses. *Inter-cultural studies: a forum on social change & cultural diversity*. (Special Issue: Queer Studies – Out from the Centre), 4(1), 19–31.
- Telljohann, S. K., & Price, J. H. (1993). A quantitative examination of adolescent homosexuals’ life preferences: ramifications for secondary school personnel. *Journal of Homosexuality*, 26, 41-56.
- Ueno, K. (2005). Sexual orientation and psychological distress in adolescence: Examining interpersonal stressors and social support processes. *Social Psychology Quarterly*, 68(3), 258–277.
- Walby, S. (1997). *Gender Transformations*. London: Routledge.
- Wyss, S. E. (2004). This is my hell: The violence experienced by gender non-conforming youth in US high schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(5), 709–730.
- Yep, G. A. (2002). From Homophobia and Heterosexism to Heteronormativity, *Journal of Lesbian Studies*, 6(3), 163 — 176.
- Zavalkoff, A. (2002). Teaching the Teachers. *Journal of Lesbian Studies*, 6(3), 243 — 253.