

# Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia

■ Zulmira Newlands Borges\* e Dagmar Estermann Meyer\*\*

---

## Resumo

Este artigo se propõe a analisar os limites e as possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. Esta ação tem sido financiada pelo programa “Brasil Sem Homofobia”, do Ministério da Saúde, e apoiada pelo Ministério da Educação. O objetivo dessa pesquisa foi entender o que os/as professores/as perceberam como dificuldades e problemas relativos a questões vinculadas à sexualidade e à homofobia, que os motivaram a buscar a capacitação no curso e que efeitos essa formação produziu em suas atividades escolares. A metodologia utilizada foram grupos de discussão e entrevistas com professoras que participaram, como alunas, da formação do curso “Educando para a Diversidade”. Os principais resultados mostram um recorrente pânico moral, que se refere à idéia de contaminação e estimulação de uma sexualidade não hegemônica, acabando por colocar os próprios participantes do referido curso em uma situação de vulnerabilidade perante a escola, colegas de profissão e familiares.

**Palavras-chave:** Política pública. Vulnerabilidade. Gênero. Homofobia.

## *Limits and possibilities of an educational action in the reduction of the vulnerability to violence and homophobia*

### Abstract

*This article aims to analyze limits and possibilities of an educational action towards minimizing violence and homophobia. This action has been sponsored by the Health Ministry Program “Brasil Sem Homofobia”, supported by the Education Ministry. The target of this research was to understand what teachers have realized as difficulties and problems, related to sexuality and homophobia, what has motivated them to strive for a qualification in the course and what kinds of results this formation has produced in their school activities. The methodology used was focused on groups of discussion and interviews with teachers who had enrolled, as students, in the course “Educando para a Diversidade”. The main results show a strong moral panic related to the contamination and to the encouragement of a non-hegemonic sexuality, this situation end up putting, even those who have taken the course, in a vulnerable position, to face the school, profession colleagues and family.*

**Keywords:** Public policy. Vulnerability. Gender. Homophobia.

---

\* Doutora em Antropologia Social, UFRGS; Professora do depto. Ciências Sociais da UFSM. E-mail: zulmiraborges@gmail.com

\*\* Professora Doutora, UFRGS; Pesquisadora do GEERGE/UFRGS. E-mail: dagmaremeyer@yahoo.com.br

## Límites y posibilidades de una acción educativa en la reducción de la vulnerabilidad a violencia y a homofobia

### Resumen

Este texto se propone analizar los límites y posibilidades de una acción educativa en la reducción de la vulnerabilidad a violencia y a homofobia. Esta acción ha sido financiada por el programa “Brasil Sem Homofobia” del Ministerio de la Salud y tiene apoyo del Ministerio de la Educación. El objetivo de esta investigación fue comprender lo que las profesoras percibieran como dificultades e problemas relativos a cuestiones vinculadas a la sexualidad y homofobia que los motivaran a buscar la capacitación en el curso y que efectos esta formación ha producido en sus actividades escolares. La metodología utilizada fue grupos de discusión y entrevistas con profesoras que participaron, como estudiantes, de la formación del curso “Educando para a Diversidade”. Los resultados muestran un fuerte pánico moral que se refiere a la idea de contaminación y estimulación de una sexualidad no hegemónica que termina por ubicar los participantes mismos del curso en una situación de vulnerabilidad frente su escuela, colegas de profesión y familiares.

**Palabras clave:** Política pública. Vulnerabilidad. Género. Homofobia.

Este artigo é o resultado de uma pesquisa realizada em 2007 e tem por finalidade analisar os limites e as possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia nas escolas. A referida ação educativa tem sido financiada pelo programa Brasil Sem Homofobia do Ministério da Saúde e apoiada pelo Ministério da Educação (MEC). O objetivo desta pesquisa foi entender o que os/as professores/as percebiam como dificuldades e problemas relativos a questões vinculadas à sexualidade e à homofobia, que os motivaram a buscar a capacitação no curso, e que efeitos essa formação produziu em suas atividades escolares. Antes de discutir os dados da pesquisa, é importante entendermos o contexto cultural homofóbico em que a política foi concebida.

### Homofobia no Brasil: a situação da escola

No Brasil, a violência por discriminação sexual mata em torno de 150 pessoas por ano. Segundo Rogério Junqueira (2007), o país é o campeão mundial de assassinatos contra aqueles considerados das sexualidades não-hegemônicas, já que a média brasileira é de um assassinato a cada três dias. Essa situação pode ser caracterizada como *homofobia*, que, de acordo com Borrillo (2001, p. 13), é a atitude hostil que tem como foco homossexuais, homens ou mulheres, e consiste em designar o outro como inferior, contrário ou anormal, de modo que sua diferença o coloca fora do universo comum dos humanos. No relatório da Unesco, o termo *homofobia* refere-se ao tratamento preconceituoso e às discriminações sofridas por jovens tidos como homossexuais, sendo inúmeras as formas de desvalia das sexualidades ditas não-hegemônicas, ferindo a dignidade alheia e gerando sofrimentos e revoltas (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). Nesse sentido, comportamentos homofóbicos variam desde a violência física da agressão e do assassinato até a violência simbólica, em que alguém considera lícito afirmar que não gostaria de ter um colega ou um aluno homossexual.

Portanto a homofobia é um problema real, que alcança fortes e preocupantes dimensões no Brasil, o que torna a população GLBT<sup>1</sup> extremamente vulnerável. Conforme o site do Programa Nacional de DST e Aids (BRASIL, [2005?]): “A maior parte dos gays foi morta dentro de suas próprias casas, enquanto a maioria das travestis perdeu a vida nas ruas. Segundo os dados do GGB<sup>2</sup>, menos de 10% dos assassinos de homossexuais são presos.” O baixo índice de soluções para esses casos pode ser um indicio de que esse tipo de homicídio é visto como algo *mais ou menos aceitável*, já que se trata de pessoas vistas pelo senso comum como estando à margem da sociedade, de suas regras e moralidade. Além disso, a desigualdade social e os fatores socioeconômicos pesam bastante.

Carrara e Vianna (2004) fizeram um estudo sobre os assassinatos de homossexuais e o descaso da justiça. Nos crimes de homicídio contra homossexuais ocorridos no Rio de Janeiro, as vítimas foram assassinadas com requintes de crueldade e expostas a situações humilhantes. A pesquisa mostrou também que determinantes de classe social, nível educacional, local de moradia e nível econômico permitiam explicar o desenvolvimento, mais eficiente ou não, dos processos na justiça. Nesse cenário, a questão de classe se torna um fator agravante da vulnerabilidade à violência nesses grupos.

Nesse contexto homofóbico brasileiro é importante, então, refletir sobre as condições da escola e de sua relação com políticas sociais que pretendem promover ações educativas para inclusão da diversidade sexual<sup>3</sup>. A escola é vista, de acordo com Altmann (2001; 2003), como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes, e a intenção de introduzir a sexualidade na escola fica evidente com a inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), na forma de tema transversal.

Desse modo, é interessante destacar que, desde a década de 1920, a lei brasileira prevê a educação sexual na escola. Entretanto houve muita resistência para sua implementação, especialmente por setores vinculados à igreja católica. Ainda hoje essa resistência existe e não se restringe à instituição igreja, mas está diluída em boa parte da sociedade, que incorporou seus valores, inclusive os/as professores/as que têm dificuldade de tratar o tema da sexualidade, uma vez que, ao mesmo tempo em que esta é entendida e tratada como um instinto natural é, também, altamente vigiada como algo ameaçador e perigoso que precisa ser contido e disciplinado.

A partir da década de 90, a preocupação com a prevenção da Aids e da gravidez precoce adentra as escolas de forma mais explícita e sistematizada. Em 1995, o governo federal anunciou os PCNs (BRASIL, 1998), entre os quais apa-

---

1 GLBT significa Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis. São inúmeras as combinações possíveis e indicam diferentes momentos e coalizões dos movimentos sociais, formando uma “verdadeira sopa de letrinhas” conforme aponta Seffner (2006, p. 29), em seu artigo sobre visibilidade e atravessamento de fronteiras.

2 GGB é sigla do Movimento Gay da Bahia.

3 Optou-se, nesse artigo, em falar de diversidade, pois a idéia de diferença, na antropologia, está muito ligada aos primeiros contatos interculturais carregados de valores etnocêntricos e de violência. A antropologia nasce preocupada em entender, explicar e interpretar as diferenças culturais e, no início de sua formação, fundamenta-se no estudo do exótico e do diferente. Portanto utilizou-se o termo diversidade no sentido de contemplar a alteridade como mais uma alternativa, apesar das críticas que são feitas a ele pelos Estudos Culturais britânicos, por exemplo.

recia a determinação de que a sexualidade fosse tratada como tema transversal. A idéia era de que diversas disciplinas integrassem o assunto de maneira articulada com outros temas. A abordagem, porém, baseada em uma visão biologizante do sexo ainda predomina, e a discussão sobre a diversidade de orientações sexuais é ainda marginal ou ausente. Entretanto, ações educacionais que promovam a equidade de gênero, a inclusão social e a constituição de uma cidadania para todos/as com o combate ao sexismo e à homofobia, segundo Junqueira (2007, p. 65), encontra respaldo nos seguintes documentos nacionais: 1) Constituição Federal (BRASIL, 1988); 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996); 3) Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); 4) Programa Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2002); 5) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003); 6) Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004); 7) Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004).

Assim, ficou evidente o esforço em priorizar a instituição escolar no desenvolvimento de políticas afirmativas e de inclusão para essa população, já que é neste espaço que os jovens passam por inúmeras formas de discriminações e rotulações, de maneira que os sujeitos vistos como diferentes ou desviantes são, muitas vezes, obrigados a abandonar os estudos. Nesse sentido, e considerando os efeitos danosos das discriminações e desigualdades sociais relativos às sexualidades, o governo federal criou, em 2004, o programa “Brasil Sem Homofobia” (BRASIL, 2004), como uma estratégia de organização e mobilização social que se propõe a criar mecanismos e condições para a transformação dessa realidade. Além disso, o programa envolve vários ministérios: Saúde, Educação, Justiça etc. No caso do Ministério da Educação - MEC, ele está alocado na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, e prevê, entre outras ações, a formação de professores/as. Uma das propostas do programa é incentivar cursos de formação “sobre a diversidade sexual” direcionados para professores/as, buscando fortalecer a perspectiva de direitos sexuais como direitos humanos, situando a sexualidade entre os direitos fundamentais para o livre e pleno exercício da cidadania. O programa recebeu apoio do MEC e, em 2005, foram lançados editais para financiar projetos de formação de professores/as de escolas. Dois projetos foram selecionados em Porto Alegre, sendo um deles executado por uma organização não governamental (ONG) que milita pelos direitos sexuais na perspectiva dos direitos humanos. O curso, oferecido pela ONG e foco desta pesquisa, é um exemplo de uma ação educativa recente cujo intuito é o de incentivar mecanismos de inclusão, mobilização e assertividade a este grupo, sensibilizando professores/as de escolas públicas para atuarem, desde cedo, contra a discriminação e a violência que vulnerabilizam essa população.

O curso tem, entre outros objetivos, o de auxiliar e capacitar professores/as a agir adequadamente em situações de discriminação, violência e homofobia. De um modo geral, propõe-se a ajudar os/as professores/as a lidarem com questões de gênero e de diversidade sexual na escola. O curso parte do pressuposto de que o gênero é uma dimensão central na vida das pessoas e está incessantemente sendo construído e reconstruído nas relações sociais e interações com outros indivíduos. O uso do conceito de gênero evidencia uma abordagem que pode incluir sexo, mas que não é determinado pelo sexo ou pela sexualidade.

A perspectiva construcionista, da qual compartilhamos, nos leva a pensar sobre as condições que possibilitaram a emergência de novos sujeitos históricos e de novos campos teóricos e políticos. Utilizamos o conceito de gênero, entendendo que qualquer identificação ou nomeação só pode ocorrer no contexto de uma dada cultura e através das linguagens que compõem seus sistemas de significação. Nesse sentido, o gênero, enquanto ferramenta teórico-metodológica nos ajuda a compreender os modos de significação de masculino e feminino que tomam o chamado sexo biológico como referência, bem como suas variações e possíveis alterações. Meyer (2003) assume o conceito de gênero como instrumento teórico para o estranhamento das desigualdades sociais e também como um recurso epistemológico para os educadores, na medida em que ele possibilita trabalhar na perspectiva da “desnaturalização das verdades”. Neste aspecto, gênero é uma ferramenta para se identificar, alcançar e entender as feminilidades e masculinidades, no plural e de modo polissêmico, sem perder de vista outros marcadores sociais como classe, etnia e raça/cor. Segundo Meyer (2004, p. 53) os estudos de gênero servem para problematizar “todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas em processos que diferenciam mulheres de homens” e, desse modo, o uso do conceito de gênero permite argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2004, p. 61).

A ausência da reflexão sobre gênero e sexualidade nas escolas é descrita por Ramires Neto (2006, p. 139), que analisa um exemplo muito interessante da desatenção às questões de gênero: o fato de uma professora brincar com um aluno perguntando se o nome dele é Fabiano ou Fabiana. O episódio gerou chacotas e brincadeiras para o aluno durante todo o ano letivo, e isso dá a dimensão da capacidade de interferência do educador nas relações escolares e também da importância de cursos como estes. O exemplo é importante, ainda para pensarmos no quanto a linguagem está implicada na constituição dos sujeitos, no poder que certas coisas adquirem ao serem ditas e como estas falas e esses discursos subjetivam. O referido fato nos obriga a refletir sobre como a escola pode produzir vulnerabilidades através da linguagem.

Como instância de disciplinamento da sexualidade (heterossexual) a escola, e dentro dela os professores, é um território em que se constituem e se reproduzem mecanismos homofóbicos. Conforme Junqueira (2007, p. 61), a escola é um lugar em que jovens GLBT enfrentam, sistematicamente, discriminações por parte de colegas, professores, dirigentes e servidores escolares e “não raro encontram obstáculos para se matricular em na rede pública, participarem de atividades pedagógicas e terem suas identidades minimamente respeitadas”.

A discriminação em função da orientação sexual continua sendo uma constante, especialmente nas escolas brasileiras, como muito bem demonstra o estudo da UNESCO (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), realizado em 15 capitais brasileiras, envolvendo mais de 16 mil estudantes e 241 escolas, em que mais de 3.000 professores e 4.500 pais foram pesquisados. O estudo demonstrou uma extensa rejeição à homossexualidade, embora com variações por região e por gênero. Os dados são preocupantes: a pesquisa aponta que a discriminação contra homossexuais é mais abertamente assumida do que outras formas de discriminação, como o racismo, por exemplo. Os grupos pertencentes

às sexualidades não hegemônicas, no Brasil, estão expostos a um conjunto de vulnerabilidades que resultam de articulações de gênero com sexualidade e estes são elementos indissociáveis de outros componentes de vulnerabilidade aos quais esta população está susceptível, que são as marcas de classe e cor. Os componentes de classe expressam-se, aqui, principalmente pelo nível educacional e pelo local de moradia, e os de raça/cor são elementos que ampliam e/ou tornam complexas essas vulnerabilidades.

## **Vulnerabilidade: diferentes aspectos de uma mesma realidade**

Consideramos o conceito de vulnerabilidade como um importante instrumento de inteligibilidade, tal qual uma lente, que nos ajuda a observar e analisar melhor um dado contexto, uma vez que ele possibilita dar visibilidade à complexidade dos fenômenos sociais. Portanto o conceito propõe um olhar que busca conhecer e levar em conta a complexidade, a diversidade e a transitoriedade da realidade vivida. Nesse sentido, Ayres e outros (2003, p. 123) discutem as contribuições do conceito de vulnerabilidade, que se constitui a partir de três eixos interligados: 1) Componente individual (informação de que dispõe somada à capacidade de incorporar as informações); 2) Componente social (aspectos relativos à inclusão social e à cidadania); e 3) Componente programático (recursos de todas as ordens, disponibilizados de modo democrático). Desse modo, mesmo que esses autores se refiram aos três componentes da vulnerabilidade para fins de análise e intervenção, de fato esses componentes se encontram entrelaçados, sobrepostos e muito imbricados entre si e se influenciando mutuamente. Sua interdependência é especialmente evidente quando pensamos na questão do acesso ao ensino e da permanência nele. Pesquisas na área de epidemiologia revelam que a escolaridade é um dado relevante em termos do risco de exposição a vários tipos de agravos, tendo em vista que, nessa perspectiva, haveria uma relação inversamente proporcional entre escolaridade e risco, por exemplo: quanto maior o grau de escolaridade do indivíduo, a tendência é que seja menor o risco de ele vir a infectar-se com HIV/Aids, DST e expor-se a algumas formas de violência. Entretanto, como sugerem Ayres e outros (2003), se considerarmos o quadro referencial da vulnerabilidade como sendo uma propedêutica do pensamento, podemos dar-nos conta de pelo menos duas coisas: primeiro, que a escolaridade, isoladamente, não é garantia de maior ou menor capacidade de proteção; segundo, que existem pessoas muito escolarizadas, que, em função das formas específicas de articulação desses 3 componentes podem também ser consideradas vulneráveis, em um determinado tempo e contexto. Em relação à homofobia é possível, por exemplo, que violências e agressões se tornem mais sutis, sobretudo simbólicas ao invés de físicas.

Desse modo, o componente programático no qual se inscreve o acesso democrático e a permanência na escola está diretamente vinculado aos aspectos sociais e individuais, tendo em vista que, se o estado não consegue garantir o acesso democrático e especialmente a permanência de toda a população na escola, o sujeito terá informações precárias e sua capacidade de incorporar essas informações será prejudicada. Ao mesmo tempo sabe-se que, no contexto brasileiro, muitas vezes, é a escola que está vulnerável em função de suas precárias condições e pode acabar por fornecer informações insuficientes, o que significa que a simples passagem por ela não garante os benefícios usualmente imputados ao nível de escolaridade.

De fato, todas essas esferas estão constantemente tencionando-se e alterando-se mutuamente, trazendo à tona novos elementos que devem ser reavaliados constantemente. Ayres e outros (2003) propõem o conceito de vulnerabilidade como uma propedêutica do pensamento e, portanto, sugere um modo de pensar sobre um determinado problema que nunca pode ser visto de forma parcial e, sim, inserido em um conjunto de redes de relações complexas e que sempre envolvem relações de poder, hierarquias e escolhas baseadas em valores culturais muito arraigados; valores estes que, na maioria das vezes, dificultam e desestabilizam as ações em saúde. Segundo Ayres e outros (2003, p. 128), a “vulnerabilidade quer expressar os potenciais de adoecimento/não-adoecimento relacionados a todo e cada indivíduo que vive em certo conjunto de condições” e que podem ocasionar qualquer tipo de agravo ou dano, como postulam Delor e Huber (2000). Por isso, vale destacar a primeira pergunta que o autor se faz, quando sugere o uso do conceito de vulnerabilidade: jovens masculinos não heterossexuais são vulneráveis a quê?

No caso específico desta pesquisa, estamos tratando da vulnerabilidade à homofobia ou a um conjunto de fatores como a violência<sup>4</sup> física que muitas vezes resulta em homicídios ou a violência verbal e continuada que pode provocar a evasão escolar, a exclusão social e os índices de suicídio a que estes indivíduos estão expostos. Segundo Junqueira (2007, p. 61), as violências a que estas pessoas que não se enquadram na norma heterossexual estão sujeitas se potencializam continuamente, incluindo desde a expulsão da família que os priva de seu afeto desde muito cedo, até “outras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições”.

É comum, também, os/as professores/as e funcionários/as do corpo administrativo, bem como os/as próprios/as jovens tolerarem, ou mesmo praticarem, diversas formas de discriminação e violência, considerando tudo como “brincadeira” e “coisa de jovens”, “sem importância” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 299). Nesse sentido, a escola também exerce um importante papel, pois, conforme Jane Felipe (SOUZA, 1998), por vezes as professoras atuam como vigilantes da sexualidade infantil, inculcando nas crianças os comportamentos que elas também aprenderam a considerar como mais apropriados para meninos e meninas. Em situações relacionadas a brincadeiras consideradas inadequadas entre crianças do mesmo sexo, as professoras, na pesquisa realizada por ela, utilizavam como estratégias pedagógicas algumas micropenalizações<sup>5</sup>, como as transferências de alunos para outras turmas ou para outras escolas, os encaminhamentos à direção da escola e as repreensões. A norma heterossexual é tão estruturante das relações sociais que, certamente, as professoras agem dessa forma por acreditarem que a educação das crianças de modo adequado consiste em encaixá-las na norma que é heterossexual e facilitar sua convivência dentro de uma cultura que é heteronormativa e homofóbica.

---

4 Aqui, toma-se por violência toda ação verbal ou física que acarreta algum dano físico ou moral aos sujeitos agredidos. A violência pode ser física, sexual, psicológica ou, simplesmente, a negligência (MALDONADO; WILLIAMS, 2005).

5 As micropenalizações são instrumentos pedagógicos e disciplinadores que podem ser mais ou menos sutis, mas são sempre processos punitivos que se propõem a eliminar esses comportamentos indesejáveis. Estou falando, de certa forma, dos mecanismos de interdição (FOUCAULT, 1998), que ensinam que não se pode falar de tudo, nem em qualquer lugar, e que só algumas pessoas podem abordar determinados temas. Isso fica bastante claro no ambiente escolar, em que o tema sexualidade é visto como do domínio da professora de ciências (de biologia, mais especificamente) ou do professor de educação física e deve ser abordado por meio de linguagem científica. Desse modo, legítima-se um discurso autorizado e, portanto, verdadeiro sobre a sexualidade, colocando-se o outro discurso (das crianças ou adolescentes) como falso (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004, p. 115).

Todos esses mecanismos de controle, punição e exclusão social - apresentados desde muito cedo -, fragilizam emocionalmente a tal ponto que nos Estados Unidos se calcula que 62% dos adolescentes que tentam suicídio são homossexuais, e na França, a probabilidade de um homossexual tentar suicídio é 13 vezes maior do que seu contemporâneo heterossexual de mesma condição social (JUNQUEIRA, 2007, p. 61). Estes jovens são especialmente vulneráveis à violência de indivíduos do sexo masculino, pois o relatório da UNESCO (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004) sobre juventudes e sexualidades revelou um aspecto interessante da discriminação para com homossexuais. Os dados mostram que há uma diferença de gênero quanto à tolerância da prática da violência contra homossexuais entre homens e mulheres no ambiente escolar. As mulheres consideram mais grave bater em homossexuais do que os homens, o que é revelador, provavelmente, da tolerância de práticas agressivas de jovens homens para com gays e de um maior preconceito por parte dos homens do que por parte das mulheres (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 303). De um modo geral, homofobia parece constituir um marcador de gênero e diz respeito mais aos homens entre si. De acordo com Nardi e Pocahy (2005, p. 818), "rígidos papéis de gênero contribuem com a homofobia na América Latina", pois são construídos dentro de uma estrutura social patriarcal machista e associados a performances e expectativas de gênero que se impõem na escola. Jane Felipe (SOUZA, 2006) aponta que, embora as diferenças entre homens e mulheres sejam forjadas a partir das expectativas culturais, ainda predominam percepções que conectam determinados comportamentos ao sexo biológico, como, por exemplo: meninos/homens são mais fortes, agitados, agressivos, racionais; meninas/mulheres são mais delicadas, afetivas, meigas, passivas, sensíveis. E as aprendizagens em torno das masculinidades e feminilidades são diárias e constantes, disseminando-se através de vários discursos (religioso, médico, psicológico, jurídico, pedagógico, etc.).

Esse conjunto de elementos nos leva a perceber a centralidade do poder, sua complexidade e importância, quando tratamos dos mecanismos envolvidos nas construções de gênero (MEYER, 1996). Se pudermos tomar as culturas de gênero como potencializadoras de vulnerabilidade é importante pensar que existe uma hierarquia de valores dentro da própria homofobia que é capaz de ser mais ou menos violenta, conforme a transgressão ao comportamento de gênero que é socialmente esperado. Nesse momento, parece ser mais aceitável um casal homossexual, seja feminino ou masculino, se ambos os parceiros comportam-se dentro das expectativas de gênero do seu sexo, compondo casais de homens másculos e mulheres femininas e, principalmente, sem manifestações de afeto em público. Nesse sentido, a homofobia no Brasil recebe um reforço cultural que é a desvalorização de tudo que é feminino ou coisa de mulher. Os homens que se aproximam de um comportamento socialmente identificado como feminino serão fortemente vigiados, discriminados e, certamente, sofrerão vários tipos de penalidades na escola. Guacira Louro (2001) aponta o paradoxo existente na necessidade de uma intensa vigilância para a heterossexualidade que é tida como inata e natural e, mesmo assim, é alvo de tanto cuidado, atenção e investimento. Segundo Jane Felipe (SOUZA, 2006), os meninos são vigiados e instigados para corresponderem a determinado tipo de masculinidade e isso pode ocorrer de forma violenta, pois, se os meninos não correspondem às expectativas, sofrem punições, inclusive com violência física.



Quando e onde os grupos pertencentes às sexualidades não hegemônicas estão mais vulneráveis? São questões que apontam que uma das instituições em que a exclusão se institucionaliza é na escola. Na infância e na adolescência, é especialmente na escola que poderão surgir as piores situações de violência e exclusão. Entretanto, para fins didáticos, podemos dizer que o componente social da vulnerabilidade da população GLBT passa pelos valores sociais da heteronormatividade e misoginia, que podem ser reforçados na relação com os componentes individual e programático e, por fim, que condições estes jovens têm de se constituírem positivamente enquanto sujeitos e agentes de suas identidades e sexualidades.

## **Limites e possibilidades de uma ação educativa na luta pelo respeito à diversidade sexual**

A pesquisa da qual se desdobra este artigo teve início em março de 2007, quando obtivemos, através da ONG organizadora, a lista dos participantes das duas primeiras turmas, a fim de contatarmos alguns dos professores/as<sup>6</sup>. A escolha da ONG foi motivada pelo fato de que o foco de seu trabalho voltava-se principalmente a professores/as de escolas municipais e estaduais e, portanto, havia um recorte de classe nessa clientela do curso que, certamente, trabalha com jovens de grupos populares da cidade de Porto Alegre e do estado do Rio Grande do Sul. Quando começou esta pesquisa, já estava sendo planejada a terceira edição do curso, que iniciou em 27 de abril de 2007. As duas versões anteriores somaram mais de 130 inscritos, sendo que, na última capacitação, muitos inscritos ficaram em lista de espera.

A partir de abril de 2007, acompanhamos, ainda, as aulas da terceira edição do curso de formação de professores/as sobre diversidade sexual, cidadania e respeito à diversidade. A participação no curso ocorreu na condição de pesquisadora, com a realização de observações-participantes e registros das aulas em diário de campo. Esta terceira edição do curso propôs uma dinâmica de interação entre pesquisadores, militantes e professores/as das escolas. Tal troca de experiências foi considerada muito positiva pelas professoras, que eram, na maioria, mulheres.

Para a realização desta pesquisa, aconteceram quatro grupos de discussão: dois com a primeira turma, e dois com a segunda. Mais dez entrevistas foram feitas com professoras participantes/alunas das várias edições do curso. Este contato foi feito primeiramente através e-mails, fornecidos pela organização do curso. Em um segundo momento, houve contato através de telefones fixos (profissionais ou residenciais, conforme constavam em suas fichas de inscrição) ou telefones celulares. No contato eletrônico, era enviada uma carta-convite, na qual se apresentava a pesquisa e a formação das pesquisadoras. Em anexo, estava o “Consentimento Livre e Esclarecido”, que deveria ser assinado por entrevistadoras e entrevistadas, no momento da entrevista. De todas que aceitaram fazer a entrevista e marcaram horário para a mesma, nenhuma desistiu.

Embora tenha sido muito difícil organizar os grupos focais e marcar a entrevista (especialmente porque a carga horária das professoras muitas vezes ultrapassava 60

---

<sup>6</sup> Vale ressaltar que nossa pesquisa não recebeu financiamento de nenhuma instituição e que ela se constituiu como uma das atividades de um estágio de pós-doutoramento na FACED/UFRGS, sob a orientação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dagmar Meyer.

horas semanais), estabeleceram-se alguns critérios mínimos de participação na pesquisa que foram: 1) Interesse e disponibilidade para participar da pesquisa; 2) Terem participado da maior parte do curso; 3) Estarem atuando em alguma instituição educativa. O total foi de aproximadamente 20 pessoas, com as quais foram realizadas conversas, formais ou informais, ao longo desta pesquisa.

Um aspecto interessante, comentado por todos os organizadores e alguns participantes que repetiam o curso, é que o público desta formação está cada vez mais jovem. Isso foi confirmado nesta pesquisa, em que as professoras pertencentes à primeira turma e que participaram do primeiro grupo de discussão tinham uma faixa etária acima de 35 anos, enquanto as que assistiram à segunda edição e participaram do segundo grupo tinham entre 27 e 33 anos.

Na terceira turma, acompanhada pela pesquisadora desde o início, predominava a faixa etária dos 30 anos (entre 22 e 40), com uma maioria de adultos jovens até 45 anos, apenas sete se dizendo casados. Contabilizou-se, em um questionário, que apenas duas professoras da terceira turma tinham acima de 45 anos<sup>7</sup>.

Esse perfil mais jovem pode indicar o interesse pelo curso como uma complementação adicional à sua formação, mas também uma mudança em termos de valores de uma geração à outra. Nesse sentido, o aumento do interesse de educadoras mais jovens pelo curso demonstra, talvez, uma mudança na forma de entender e lidar com a sexualidade e uma maior abertura destas em tratar as sexualidades não hegemônicas de uma forma mais respeitosa e, possivelmente, assumindo a perspectiva da sexualidade no âmbito dos direitos humanos.

Outra característica interessante dessas educadoras participantes da terceira turma, é que em sua maioria atuavam na educação infantil ou ensino fundamental. Entretanto os grupos de discussão e as entrevistadas desta pesquisa atuavam em várias instâncias: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de adultos ou ainda escolas especiais (de grupos de risco ou deficientes)

O objetivo dessa pesquisa foi entender o que os/as professores/as percebem como dificuldades e problemas relativos a questões vinculadas à sexualidade e à homofobia, que os motivaram a buscar a capacitação no curso, e que efeitos essa formação produziu em suas atividades escolares. A hipótese inicial era de que os/as professores/as se teriam deparado com as questões da diversidade sexual e com as discriminações em sala de aula e, a partir dessa experiência em sua escola, teriam procurado a formação no curso. Entretanto tal hipótese não se confirmou. Das 20 pessoas que participaram desta pesquisa, apenas três se encaixavam nesse perfil especialmente por serem professoras responsáveis em trabalhar o tema da sexualidade em suas escolas. As outras participantes militavam em movimentos sociais relativos à diversidade social. Optou-se por classificar essas professoras na categoria de altamente motivadas, pois muitas eram participantes de movimentos sociais – movimento negro

---

7 O questionário ao qual me refiro contava apenas com 8 questões formuladas com a intenção de conhecer o perfil dos participantes em termos de faixa etária, estado civil, escolaridade, formação, tipo de formação e área de atuação na escola.

ou alguma ONG ou movimento GLBT –, assim como aquelas que não se enquadravam nessa categoria eram professoras envolvidas com o ensino da sexualidade em suas escolas. Nesse sentido, destacaram-se, entre as motivações para fazer o curso:

- 1) A possibilidade de constituir redes de apoio e ajuda mútua de atuação contra a discriminação em suas escolas (alianças políticas);
- 2) encontrar parcerias em função das dificuldades de abordar e desenvolver esse tema em suas escolas (possibilitando promover oficinas sobre a temática);
- 3) conhecer outras formas de intervenção sobre o tema na escola e na sala de aula;
- 4) aprimorar conhecimentos sobre o tema sexualidade e diversidade sexual;
- 5) aprender estratégias de intervenção nas escolas para cada um dos níveis de formação;
- 6) acesso a material didático específico sobre o tema sexualidade e diversidade sexual;
- 7) ter acesso a experiências de sucesso na abordagem da sexualidade como tema transversal nas escolas.

Em menor proporção, também foram registradas como motivações:

- 1) Entender as causas da homossexualidade;
- 2) motivações pessoais ligadas a abuso na infância e homossexualidade na família.

O fato de haver um grupo grande de professoras muito envolvidas com os temas da sexualidade e do respeito à diversidade pode indicar o isolamento dessas profissionais em seus espaços de atuação. Nesse sentido, o curso pode facilitar a busca por uma legitimidade do trabalho que já existe. É evidente também a necessidade e a busca por alianças políticas.

Um dado relevante deste estudo é que o tema da sexualidade precisa encontrar respaldo institucional para se inserir nas salas de aula de todos os/as professores/as, devendo receber apoio não apenas da secretaria de educação, mas do governo do estado, de órgãos públicos e de organizações não-governamentais. Para que a política pública do programa “Brasil Sem Homofobia” (BRASIL, 2004) alcance os resultados esperados, é preciso pensar na articulação de redes de apoio e de informação para além do curso, que possam dar continuidade e apoio para que os/as professores/as consigam ser efetivamente multiplicadores das ações dessa política.

Apenas uma minoria das entrevistadas (duas ou três, somente), fez o curso por curiosidade. Entretanto mesmo estas professoras afirmam que o curso trouxe reflexões sobre suas maneiras de agir e sobre as suas posturas preconceituosas. O reconhecimento dessas atitudes pode ser considerado como um dos efeitos positivos desta capacitação. Contudo essas professoras, caracterizadas como menos envolvidas ou menos motivadas, sentiram-se bastante receosas quanto às estratégias a serem utilizadas no repasse das informações ou na forma de intervir sobre suas realidades escolares. A maioria das professoras com as quais conversamos relatou uma grande dificuldade em tratar o assunto em sala de aula, especialmente pelas reações de discriminação e violência praticamente incontrolláveis por parte de seus alunos. Uma professora militante do movimento negro relatou que um dos motivos que a levou ao

curso do educando foram as tentativas fracassadas de abordar o tema com seus alunos do ensino fundamental. De acordo com ela:

para eles bicha é tudo tarado e eles são muito homofóbicos, falam em matar, bater e ouvir coisas muito violentas. Eu não tive pulso para segurar a discussão, até por que eu não me sentia segura para argumentar com eles e muitas das coisas que eles diziam são coisas que a gente escuta o tempo todo, está muito no senso comum.

As professoras da educação infantil trouxeram também algumas situações de preconceito e discriminação de seus colegas que, ao olharem para um menino mais magrinho, com um rosto mais delicado e mais tímido, logo faziam afirmações, como: “aquele ali tem um jeitinho muito estranho” ou “aquele ali não vai dar boa coisa mesmo”. Outra professora relatou o caso de um aluno seu que sofria fortes discriminações e vigilância da mãe e das professoras, pois aos sete anos gostava de se maquiar e usar roupas femininas e, embora os colegas não o descriminassem em função disso, a família e as professoras o repreendiam constantemente. Segundo o relato da professora, a mãe repreende e ao mesmo tempo incita o filho de outras formas, por exemplo: “se tu quer ser bicha, então tu vai lavar a louça e lavar o chão e arrumar casa, porque isso é serviço de mulher. E como aqui só tem uma bicha, tu é que vai fazer.” A fala desta mãe é bem representativa desta mistura entre homofobia e misoginia da qual falávamos anteriormente, em que, na hierarquia de valores da sociedade brasileira, um homossexual que não transgrida a relação entre sexo e gênero e se comporte como um homem masculino ou uma mulher feminina é mais aceito do que um homem com características femininas ou uma mulher com aparência masculina.

As professoras entrevistadas avaliaram que um dos pontos mais positivos do curso foi o fato de se intercalarem as experiências de vida de pessoas pertencentes ao movimento GLBT no Rio Grande do Sul com a de alguns intelectuais, professores/as e juristas que ministraram aulas sobre diferentes temas. O curso, com essa proposta, conseguiu retirar a sexualidade do domínio exclusivo da biologia, ampliando o discurso para o tema dos direitos humanos e da diversidade étnica e cultural.

Um ponto importante, e destacado por muitas professoras entrevistadas, foi a possibilidade de formar parcerias entre as freqüentadoras, e entre as escolas e a ONG que coordenou o curso. Outro aspecto foi o fato de tomar conhecimento de filmes, revistas, vídeo e livros didáticos que tratam do tema sexualidade e diversidade sexual. De um modo geral, as entrevistadas queixaram-se da falta de material didático para abordar o tema da sexualidade de forma transversal, mas também de sua própria falta de preparo para tratar a sexualidade em suas salas de aula, pela ausência desse tema em suas formações enquanto professoras.

Houve também, por parte de nossas entrevistadas, críticas constantes em relação à abordagem biologicista e heteronormativa da sexualidade nas escolas. O tema da sexualidade foi incluído no currículo a partir da implementação da orientação sexual<sup>8</sup>, que, com este sentido que lhe é atribuído, nos PCN, é um termo bastante contestado no âmbito do próprio movimento GLBT<sup>9</sup>, como tema transversal por parte de algumas

---

8 Altmann (2003, p. 284) afirma que a orientação sexual na escola se justifica pelo crescimento do número de casos de Zulmira Newlands Borges\* e Dagmar Estermann Meyer\*\* gravidez na adolescência e de contaminação pelo HIV.  
9 Ver a tese de doutorado de Jimena Furlani (2005).

escolas (ALTMANN, 2001). Entretanto a estrutura e a organização da orientação sexual nas escolas concebem o sexo como um “dado da natureza”, como uma necessidade básica, relacionada a impulsos e desejos, sobre os quais os sujeitos precisam ser informados (ALTMANN, 2001, p. 580). Programas de educação sexual e reprodutiva, além de serem raros, ainda dão ênfase a uma matriz heterossexual, a ponto de tudo aquilo que está fora ser tratado como desviante (NARDI, 2006, p. 127). Altmann (2003, p. 286), em sua pesquisa, comprova essa heteronormatividade nas aulas de orientação sexual, pois as aulas sobre sexualidade priorizaram dois temas: gravidez e Aids. Outro elemento que a autora destaca é um evidente recorte de gênero por parte dos que ministram as aulas, que são, na maioria, mulheres. A orientação sexual ainda é um tema que gera inseguranças para muitos/as professores/as.

As entrevistadas acreditam que o tema da sexualidade não é trabalhado na escola por sempre existirem outras prioridades. As professoras também não se sentem habilitadas para tratar do tema e há uma expectativa geral de que exista um especialista para tratar do assunto. Os especialistas são sempre convidados externos, médicos ou enfermeiros, ou ainda, as professoras de biologia ou de educação física. Um discurso muito recorrente por parte das entrevistadas é que a sexualidade é considerada pelas escolas como um tema menos importante. Entretanto, sabe-se que este assunto está sempre em pauta, na sala de aula, nos corredores, nos banheiros, no pátio, nos corpos e nas mentes e, além de tudo, está sempre sendo ensinado através de olhares, sussurros, comentários, estímulos ou penalizações. Como diz Foucault (1998), apesar de não se falar em sexualidade e de muitas vezes se tentar negá-la, ela nunca deixa de ser pensada, de ser vivida ou de existir. Bohm e Dornelles (2007) afirmam que “é comum a negação, por parte das escolas [...] de que existem diversidades sexuais dentro destas comunidades escolares”. De fato, os/as professores/as não querem ver a diversidade sexual e a escola não quer se responsabilizar para que não seja preciso intervir e, assim, não seja preciso arcar com o ônus de acolher a discussão sobre a discriminação sexual e a homofobia. Duas professoras que participaram das primeiras turmas relataram que, ao tentarem atuar em suas escolas como multiplicadoras do que tinham aprendido no curso, acabaram repreendidas por colegas e pela direção da escola, pois “a temática sexualidade era inapropriada para crianças daquela idade e, por fim, que aquele trabalho agia como estímulo para a homossexualidade” (BOHM; DORNELLES, 2007, p. 74). Os depoimentos mostram o pânico moral de que abordar o tema da diversidade sexual sirva de estímulo e contagie uma sexualidade não normativa.

Um último aspecto interessante é a forma como esta capacitação se consolidou, pois foi estruturada de tal modo que divulga nas escolas e em diferentes meios de comunicação sua proposta, mas existe todo um esforço em não envolver a direção das escolas e de jamais impor o curso como formação obrigatória. Os/as alunos/as do curso são professores/as de escolas públicas e se candidatam ou não, na maioria das vezes, sem necessidade de autorização ou de dispensa da escola. A instituição, na maior parte das vezes, nem sabe da participação de um(a) dos/as seus/suas professores/as no curso. De certo modo a proposta aberta e democrática deste modelo de adesão voluntária pode deixar os/as professores/as em situação de vulnerabilidade frente aos colegas e familiares; situação que acaba por fragilizar a própria

política social. Tendo em vista que o/a professor/a às vezes é o/a único/a de sua escola fazendo o curso, no momento em que tenta dar um retorno aos colegas sobre a formação, muitas vezes paira sobre ele/a certa desconfiança sobre seu interesse pelo curso, como se o próprio fato de participar da formação fosse um sinal de uma conduta sexual reprovável ou imoral. O simples fato de fazer o curso parece colocar em xeque sua heterossexualidade e até torná-lo vítima de situações de homofobia. Uma das entrevistadas desta pesquisa contou que, em uma reunião de sua escola, em que estava fazendo o curso, uma colega do seu lado disse: “Bah! Tu tá fazendo esse curso, então tu pode ser lésbica e eu não vou nem sentar perto de ti, porque isso pode pegar [...]”. A colega se levantou e foi para o outro lado da sala. Durante a entrevista, pensou-se que se tratava de uma brincadeira, ao que a professora respondeu que a colega estava falando sério e que havia inclusive mudado seu comportamento em relação a ela.

Da mesma forma, Nardi e Quartiero (2007) reportam relatos de professoras que foram pressionadas a abandonar o curso pelos seus familiares, que viam como inadequado e maléfico o convívio com aquelas pessoas. Vale a pena reproduzir o relato de uma participante da pesquisa destes autores, que diz:

Eu estava sentada à mesa e falei alguma coisa do curso, e meu marido ficou furioso e disse que eu não deveria falar aquelas coisas na frente dos nossos filhos e eles têm 16 e 18 anos!! Isso é ridículo, mas é o que eles pensam, os meus filhos acham o fim eu fazer esse curso. (NARDI; QUARTIERO, 2007, p. 88).

Os pesquisadores ainda relatam que todas as professoras pressionadas pelas famílias ou maridos cederam aos apelos e abandonaram a formação, não fazendo o curso até o final. Sendo assim, é possível afirmar que o curso cria certa vulnerabilidade a professores/as que dele participam, uma vez que, a partir desse momento, institui-se uma dúvida sobre a sua sexualidade ou seu comportamento sexual. Essa desconfiança e esse pânico moral, como no caso descrito acima, remete à noção de contágio ou um medo de contágio bastante semelhante ao que foi relatado no relatório da UNESCO (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), em que se constatou que 25% da população estudada não queria ter um colega de classe homossexual, como se a mera presença de um colega pudesse contaminar alguém com o “vírus” da homossexualidade.

A literatura que trata do tema da homossexualidade na escola revela um conjunto de processos traumáticos e negativos, entretanto acreditamos que a escola é um lugar de experimentação, de ensaio, de testes, de experiências para a vida, ou seja, que também é lotada de aspectos positivos, de resistências, de alianças e de superações. Além disso, sabe-se que existem outras formas de discriminação e outros grupos discriminados, não apenas os homossexuais, o foco desta pesquisa.

Por fim, a escola não se resume a ser o reflexo em microescala dos valores, crenças e moralidades da sociedade maior, pois tem grande potencial para

refletir sobre a sociedade e seus mecanismos de exclusão social. A escola ainda é um dos espaços privilegiados de transformação social e, nesse sentido, é possível olhá-la em seu potencial e capacidade de colaborar para a construção de uma sociedade melhor, mais democrática e igualitária. Refletir sobre o potencial educativo, crítico e questionador da escola pode ser um caminho para alterar posturas e comportamentos, e, talvez, quando articulada a outros espaços, ela contribua para promover transformações sociais de longo prazo, podendo vir a ser um instrumento capaz de abrir horizontes e provocar transformações pessoais e coletivas.

## Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas SP, n. 21, p. 281-315, 2003.

\_\_\_\_\_. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587, 2001.

AYRES, J. R. C. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.

BOHM, A. M.; DORNELLES, P. G. Repercussões docentes: a produtividade do educando. In: PASINI, E. (Org.). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007.

BORRILLO, D. *Homofobia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988: acompanhada de disposições anteriores ... 2. ed. São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; temas transversais*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH II*. Brasília, DF, [2002]. Disponível em: < <http://www.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf> >. Acesso em: 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra gltb e promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004\\_1\\_3.pdf](http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Programa Nacional de DST e Aids*. Brasília, DF, [2005?]. Disponível em: <[www.aids.gov.br](http://www.aids.gov.br)>. Acesso em: 17 maio 2006.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF, 2004.

CARRARA, S. L.; VIANNA, A. R. B. "As vítimas do desejo": os tribunais cariocas e a homossexualidade nos anos 1980. In: PISCITELLI, A.; GREGORI, M. F.; CARRARA, S. L. (Org.). *Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

DELOR, F.; HUBERT, M. Revisiting the concept of "vulnerability". *Social Science & Medicine*, New York, v. 50, n. 11, p. 1557-1570, June 2000.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural do College de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1998.

FURLANI, J. *O bicho vai pegar: um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

JUNQUEIRA, R. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: discutindo práticas educativas, 3., 2007, Rio Grande. *Anais...* Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007.

LOURO, G. L.(Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005.



MEYER, D. E. et al. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, D. E. et al. 'Mulher sem-vergonha' e 'traidor responsável': problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 51-76, mai./ago. 2004.

NARDI, H. C. Youth subjectivity and sexuality in the Brazilian cultural and educational context. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, Binghamton, NY, v. 2, n. 2/3, p. 127-133, 2006.

NARDI, H. C.; POCAHY, F. LGBT youth and issues in South America. In: SEARS, J. T. (Org.). *Youth, education and sexualities: na international encyclopedia*. Westport: Greenwood Press, 2005. v. 2.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. T. Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares. In: PASINI, E. (Org.). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007. v. 1.

RAMIRES NETO, L. *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 109-129, jan./abr. 2004.

SEFFNER, F. Visibilidade e atravessamento de fronteiras. *Arquipélago*, Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 28-30, out. 2006.

SOUZA, J. F. Homofobia e construção das masculinidades na infância. *Arquipélago*, Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 36-38, out. 2006.

SOUZA, J. F. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, D. (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. v. 4.

Recebido em: 06/09/2007

Aceito para publicação em: 26/11/2007