

## **DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA NA ESCOLA**

### Posicionamentos de professoras e professores do ensino básico

Luciano Pereira dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO** No campo da educação a discussão sobre as sexualidades, desde as primeiras décadas do século passado, é marcada por avanços e retrocessos nas políticas educacionais. No entanto, as inquietações advindas da pressão social sobre as questões das sexualidades não fogem ao cotidiano escolar, tanto é que recentemente figurou neste cenário o debate sobre a inclusão ou exclusão dos termos diversidade sexual e identidade de gênero no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (CNTE, 2015). Este texto é oriundo de uma pesquisa realizada com 208 docentes do ensino básico da rede pública na cidade de Pelotas/RS e objetiva a reflexão sobre a diversidade sexual na escola, a homofobia declarada ou velada, porém presente nesse ambiente. A repressão das manifestações de homoafetividade, as atitudes ou inoperância, as falas, silenciamentos e/ou indiferenças quanto às questões referentes à diversidade sexual, remete-nos a questionar o papel da/do docente e de sua intensa participação no processo de constituição dos sujeitos/educandos e, por conseguinte, no processo de construção das identidades sociais e transformações na sociedade. As conclusões apontam para a necessidade de inclusão dessas temáticas nas grades curriculares das universidades nos cursos de formação de professores e nos programas de formação continuada docente para a garantia de práticas educativas a favor da igualdade de direitos e da não discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero na escola.

**Palavras-chave:** Escola. Diversidade sexual. Homofobia.

## **SEXUAL DIVERSITY AND HOMOPHOBIA IN SCHOOL:**

### Positions of teachers of basic education

**ABSTRACT** In the field of education the discussion about sexuality, since the first decades of the last century, is marked by advances and setbacks in educational policies. However, the concerns about the social pressure on sexuality issues do not escape from the school routine, so much so that recently the debate on the inclusion or exclusion of the terms sexual diversity and gender identity in the National Education Plan and in the Plans State and Municipal Education (CNTE, 2015). This text comes from a study conducted with 208 teachers of the basic education of the public network in the city of Pelotas / RS and aims to reflect on sexual diversity in school, homophobia declared or hidden, but present in this environment. The repression of the manifestations of homoafetividade, the attitudes or inoperância, the speeches, silencings and / or indifferences regarding the questions related to the sexual diversity, makes us question the role of the teacher and his intense participation in the constitution process of the subjects

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Educação (PPGE/FAE/UFPel), Sociólogo e Cientista Político (FESP/SP). Integrante do Grupo de Pesquisas Processo de Trabalho Docente (UFPel), Grupo de Pesquisas CIC – Crianças, Infâncias e Culturas (UFPel), D'GENERUS: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero da Universidade Federal de Pelotas e membro do NUGEN - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da UFPel. - Contato principal para correspondência. E-mail:lucianopereiraluciano@gmail.com

**Volume, 13, n. 2, Ano 2017.**

/ Educandos and therefore in the process of building social identities and transformations in society. The conclusions point to the need to include these themes in university curricula in teacher training courses and in continuing teacher education programs to guarantee educational practices in favor of equal rights and non-discrimination based on sexual orientation and / or Gender identity in school.

**Key-words:** School. Sexual diversity. Homophobia.

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

## 1 INTRODUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Muito mais que nas pautas de reivindicações de direitos das minorias, encampadas pelos movimentos sociais, as discussões sobre diversidade sexual, tão em voga nos dias atuais, ocupam espaços nas pautas de programas de televisão, rádios, jornais, revistas e redes sociais na internet, fazendo com que o tema se popularize e seja abordado sob as mais diferentes vertentes. Na seara política, este debate tem engendrado os discursos e as disputas eleitorais e no que concerne às religiosidades, tem estado presente nos púlpitos dos sermões de igrejas das mais distintas religiões. No campo científico, há tempos tem sido objeto de investigação das ciências biológicas e, nas últimas décadas, é notório o crescimento de estudos sobre as sexualidades entre as/os pesquisadoras/res das ciências humanas e sociais (FERREIRA; SANTOS, 2014).

No que tange especificamente à educação, essa discussão, desde as primeiras décadas do século passado, é marcada por avanços e retrocessos nas políticas educacionais. No entanto, as inquietações advindas da pressão social sobre as questões das sexualidades não fogem ao cotidiano escolar e estão vívidas e se fazem presente diariamente na vida de estudantes e docentes não heterossexuais, tanto é que recentemente figurou neste cenário o debate sobre a inclusão ou exclusão dos termos diversidade sexual e identidade de gênero no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (CNTE, 2015). A escola, como espaço público de formação e socialização tem, ao longo da história, reproduzido as diferenças ao classificar os sujeitos por etnia, sexo e classe social, e contribuído para a manutenção da norma social hegemônica e dentre elas, a heteronormatividade. Dessa forma, o ambiente escolar marginaliza e exclui os que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade (FERREIRA; SANTOS, 2014).

Tendo por base esses apontamentos, este artigo recorta parte de uma pesquisa de mestrado que teve por propósito examinar em que medida disciplinas sobre gênero e sexualidades na formação inicial docente e a realização de formação continuada sobre essas temáticas contribuiriam para os posicionamentos de professoras e professores diante da homofobia e manifestações de homoafetividade na escola. Este texto objetiva a reflexão sobre a diversidade sexual na escola, a homofobia declarada ou velada, porém presente nesse ambiente. A repressão das manifestações de homoafetividade, as atitudes ou inoperâncias, as falas, silenciamentos e/ou indiferenças quanto às questões referentes à diversidade sexual, remete-nos a questionar o papel da/do docente e de sua intensa participação no processo de

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

constituição dos sujeitos/educandos e, por conseguinte, no processo de construção das identidades sociais e transformações na sociedade. Tal discussão justifica-se em função da deficiência de estudos regulares que examinem tal problemática no Brasil, especialmente num momento de propagação de posicionamentos conservadores que se opõem à necessidade de inserção de tais temas nas escolas.

## 2 BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos dias de hoje, no Brasil, independentemente da classe social a que se pertença, a educação, garantida constitucionalmente, é o direito básico ao qual mais se pode ter acesso. Isso ressalta a importância da escola como espaço de combate à discriminação e preconceitos. Ao manifestar-se no ambiente escolar a homofobia se opõe à construção de uma consciência crítica e ao desenvolvimento de práticas orientadas pelo respeito à pluralidade e à igualdade de direitos. Portanto, a escola não cabe ser vista como espaço estático, dado o caráter cultural que a institui. Ela tanto rejeita, quanto produz e/ou compartilha significados, uma vez que ali permeiam conflitos, tensões e disputas e se estabelecem relações de poder (MOREIRA; CANDAU, 2003). Nessa perspectiva, configura-se em um ambiente em movimento, onde se instauram embates entre políticas, discursos e práticas. Dessa forma, a escola se constitui como campo social onde seus agentes estabelecem relações de poder entre si. Os docentes ocupam na relação com os discentes um poder dominante, baseado no capital cultural e simbólico que os institui nesse espaço. De acordo com Bourdieu (1998b):

Na luta pela imposição da visão legítima do mundo social, em que a própria ciência está inevitavelmente envolvida, os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo. A autoridade que fundamenta a eficácia performativa do discurso sobre o mundo social, a força simbólica das visões e das previsões que têm em vista impor princípios de visão e de divisão desse mundo, é um *percipi*, um ser reconhecido, que permite impor um *percipere* (BOURDIEU, 1998b, p.145).

O capital simbólico dos docentes, por ser maior que dos alunos e alunas, lhes atribui poder. Poder este que é legitimado pela sociedade e pelos próprios discentes. Como nos aponta Bourdieu (1998b):

O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele credita, uma *fides*, uma *auctoritas* que ele lhe confia pondo nele sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe (BOURDIEU, 1998b, p.188).

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Nessa perspectiva, as atitudes, as falas, os gestos dos professores e professoras adquirem um poder maior, resultado da legitimação desses comportamentos por parte dos e das discentes. Assim, as práticas e posturas dos/das docentes são constituídas pelo discurso que os/as institui, dessa forma a realidade produzida pelo conhecimento é uma realidade mediada pelo discurso, visto que ela é atravessada pelos mecanismos políticos de exercício de autoridade, quer no campo político, quer no aspecto simbólico ou acadêmico. Nesse contexto, segundo Foucault (2013), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, ou simplesmente aquilo que manifesta o desejo, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013, p. 10).

Como apontam Ferreira e Santos (2014), à vista desses embates – que em maior ou menor grau são propulsores de mudanças -, desde sua criação a escola é uma instituição normativa, comprometida em manter a ordem social hegemônica – incluindo a heteronormatividade. Tal conceito foi criado por Michel Warner em 1993 (DINIS, 2011) para descrever a norma que toma a heterossexualidade como universal e os discursos que descrevem a situação homossexual como desviante. Consequentemente, a heterossexualidade é tida como “normal”, “natural” e “universal”. Isto posto, a heterossexualidade é generalizada, naturalizada, tornando-se compulsória, e nessa perspectiva cultiva-se a premissa de que todos os sujeitos nutrem desejos sexuais pelo sexo oposto. Imposta na sociedade, a heteronormatividade ao longo dos séculos foi se naturalizando por meio da repetição e é vivida como se fosse natural. Por conseguinte, outras formas de sexualidade são tidas como anormais, sendo percebidas como desvio, aberração, anomalia, crime, doença, imoralidade, amoralidade, perversão, pecado, etc. Embora a heterossexualidade seja tomada como natural, como normal, operam sobre ela mecanismos de intensa vigilância objetivando a garantia da norma (LOURO, 2007; JUNQUEIRA, 2009a; SILVA JUNIOR, 2013).

As condutas de estudantes e docentes são moldadas na escola pelo padrão heteronormativo. Treinar os primeiros para o cumprimento de regras e enquadrá-los nos padrões sociais é um dos atributos da escola. Assim, a escola é uma instituição que além de transmitir e construir conhecimentos opera como um dispositivo de reprodução dos padrões sociais vigentes, e dessa forma consolida e perpetua valores, constitui e constrói os sujeitos, legitima as relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Atua como um aparelho disciplinador e mantenedor da norma (JUNQUEIRA, 2009a).

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Tendo por auxílio um currículo heteronormativo, onde a escolha da presença ou ausência de conteúdos e práticas determina o que é aceitável e o que não deve ser incluído, a escola reforça diferenças e desigualdades (CARVALHAR, 2009). Esse processo de exclusão se faz presente no projeto curricular onde a atenção é voltada aos que são considerados “normais”, em face à sociedade heteronormativa, conforme nos elucida Caetano (2013).

O currículo que se realiza nas práticas cotidianas não é um elemento neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento, mas influenciado por interesses que são eleitos pela escola e/ ou pelo sistema educativo. Inúmeros conteúdos curriculares são cotidianamente transmitidos nas escolas, com possíveis efeitos em exclusões e discriminações, que tem sido a causa de expressivos sofrimentos decorrentes da demarcação da supremacia masculina e da heteronormatividade (CAETANO, 2013, p. 56).

Desse modo, como agente de socialização, a escola reproduz em seu cerne a norma vigente na sociedade – a heteronormatividade. Portanto, os sujeitos que fogem à norma e diferem da maioria social são colocados à margem, ou seja, são socialmente marginalizados. Por conseguinte, intrincados nesse processo de heteronormatização dos sujeitos, ordenados por um currículo, portadores de valores morais e éticos constituídos, estão os docentes. Nesse sentido, o conceito de moral é aqui entendido como um conjunto de normas que regulam o comportamento humano em sociedade, normas estas, adquiridas pela educação, tradição e pelo cotidiano, acatadas livremente por convicção íntima e pessoal (VÁSQUEZ, 1998), e ética como um conjunto de valores que orientam esse comportamento em relação aos outros na sociedade em que vivem, garantindo dessa forma o bem-estar social, ou seja, ética enquanto a orientação do como se deve comportar no meio social (MOTTA, 1984). Desse modo, ética e moral se formam numa mesma realidade.

Portadores de seus princípios éticos e valores morais, munidos por conhecimentos específicos e regulados por um currículo, esses profissionais da educação – docentes, interagem nesse espaço chamado escola, posicionando-se diante das manifestações homofóbicas ou de homoafetividade.

Quem, daquelas e daqueles que frequentam ou frequentaram a escola, não se lembra das/dos diversas/os professoras e professores que tiveram? Falas, atitudes, gestos e posturas de algumas/alguns docentes que fizeram parte da nossa vida escolar ainda vivem em nossas memórias, por mais distante que seja o agora do antes.

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Os posicionamentos de docentes, de colegas, do próprio ambiente escolar, nos marcam, nos interpelam e participam do nosso processo de constituição enquanto sujeitos, tal qual nos afirma Louro (2007):

(...), possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2007 p.15)

Belmira Oliveira Bueno nos diz que a formação docente é um processo “cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente” (2002, p. 22). A autora elucida ainda que mesmo que a formação proporcione parte das condições para a docência, o sujeito que se dedica a ela se torna o principal agente nesse processo, pois sua história de vida e seu percurso intelectual, nas diversas fases e por diferentes aspectos tornam-se de grande importância no processo de formação por ela/ele vivido (BUENO, 2002). Diante disso, é possível entender que, embora a formação docente inicial não seja decisiva para os posicionamentos docentes, ela pode representar grande contribuição no processo, principalmente quanto às questões de gênero, sexualidades e homofobia na escola.

Uma pesquisa desenvolvida em 2008 pelo Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade - ONG ECOS, analisou os currículos e ementas dos cursos de pedagogia para identificar a existência de disciplinas que tratassem sobre educação em gênero e sexualidades. A pesquisa foi realizada em plataforma digital a partir dos dados disponibilizados no site do MEC e, em seus resultados aponta que de 989 universidades brasileiras, apenas 41 ofereciam alguma disciplina sobre a temática. Outro fator a se levar em conta é que em sua maior parte, as disciplinas eram oferecidas na modalidade optativa, o que indica que apenas estudantes interessadas/os as cursavam (RIZZATO, 2012).

A maioria dos cursos de formação inicial docente não possui, em sua grade curricular, propostas de trabalho com temas relacionados à educação em sexualidades e gênero. Dentre as consequências disto estão: a dificuldade que, em geral, docentes demonstram em trabalhar tais conteúdos em suas aulas, a manutenção da cultura sexual da escola, que tende a dessexualizar os sujeitos e o espaço, a reprodução de uma abordagem da educação sexual pautada na prevenção de DST/AIDS e de gravidez na adolescência, deixando de lado outros aspectos

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

associados à sexualidade humana, como as relações de gênero, a dimensão do prazer, os sentimentos e emoções, os direitos sexuais e reprodutivos (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010).

Ainda que as temáticas relativas à diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero não sejam priorizadas na formação inicial docente, elas fazem parte de algumas iniciativas de formação continuada fomentadas, principalmente, pelo governo federal. Cabe ressaltar que a ênfase das políticas recai sobre a formação docente continuada, ainda que a formação inicial não tenha sequer mencionado essas temáticas. Se por um lado, essa dinâmica sinaliza o “caráter compensatório” que pode ser atribuído às experiências de formação continuada, assim como a possibilidade de que esses cursos sejam oferecidos às/aos docentes sob o “argumento da incompetência” (SOUZA, 2006, p. 484), por outro, conforme nos diz Maria Helena Souza Patto (1990, p. 349) ressalta o “potencial transformador das relações escolares” inerente a essas experiências de formação docente continuada e destaca que os/as educadores/as são percebidos/as como “portadores de carecimentos radicais que os fazem [...] um grupo social potencialmente transformador”.

Na escola, seus agentes – corpos discente, docente, diretivo e funcional – interagem com as diversas formas de expressões das sexualidades que ali se fazem presente. A sexualidade aqui entendida como um conjunto de descobertas, crenças, práticas, escolhas, fantasias, e experiências relacionadas ao ato sexual, construído ao longo da vida dos indivíduos, que se encontra recoberto por valores morais, que são determinados por comportamentos e costumes sociais que dizem respeito ao coletivo (NUNES, 2005). Desse modo, “sexualidade é o conjunto de processos sociais que produzem e organizam a expressão do desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, ou a si mesmo/a” (CARVALHO; MELO E ISMAEL, 2008, p.1).

Este vem a ser também um conceito cultural que diz respeito à forma como cada ser vivencia e significa o sexo, indo além do determinismo naturalista, como defende Foucault (1997):

[...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1997, p. 100).



Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

E, quanto à presença da sexualidade no ambiente escolar, Louro (1997), afirma:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula- assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p.131).

Nessa perspectiva, importa ressaltar que para Foucault (2001) o discurso cria “verdades”, produz saberes, formas de pensar e interpretar o mundo, verdade entendida como processos de criação e invenção de nós mesmos. Nesse sentido a ciência é produzida por nós, constituída pelo nosso discurso. A ciência é, então, uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2013). A escola, portanto, é um espaço de criação, produção e apropriação das ciências – naturais e humanas – constituída a partir dos discursos de seus agentes. Dessa forma, os discursos dos e das docentes criam e professam “verdades” traduzidas e reveladas por meio de suas interlocuções, práticas e posturas que ficam intrinsecamente engendradas na constituição dos sujeitos/educandos. Nesse contexto, Caetano (2013) sinaliza:

Pensar as identidades sexuais significa também compreender os discursos dos seus sujeitos. Essa compreensão requer ainda refletir sobre as práticas educativas que nos formaram e influíram na maneira como percebemos o significado de ser homem ou mulher, frequentemente orientado por dicotomias (CAETANO, 2013, p. 37).

Na escola, bem como em outros lugares, a homossexualidade é encarada como “contagiosa”, o que promove, conseqüentemente, a exclusão de pessoas homossexuais, uma vez que a aproximação pode ser compreendida como uma identificação a tal identidade, o que vem a reforçar a marginalização desse grupo (LOURO 2007). Outro fator que contribui para essa postura social é a heterossexualidade presumida, o que faz com as professoras e professores conduzam suas aulas como se na escola todos fossem heterossexuais. As aulas são conduzidas como se a homossexualidade não fizesse parte dessa realidade (JUNQUEIRA, 2009a).

Pesquisas apontam que, embora a escola devesse se constituir num espaço de promoção da cidadania, o ambiente escolar se apresenta como hostil, intolerante e violento em relação a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, configurando-se, por muitas vezes, como espaço de produção e reprodução da homofobia (JUNQUEIRA, 2009b). Junqueira (2009) destaca ser a escola um ambiente que:

Configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, autoaversão. E isso se faz com a participação ou omissão da

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

família, *da comunidade escolar* da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009b, p. 15, grifo acrescentado).

Nesse contexto o termo homofobia aparece de diversas formas, mas todas elas traduzem-se em preconceito e discriminação. Aparece como um dispositivo de vigilância de gênero; como violência simbólica da dominação masculina (BOURDIEU, 1998a); modo de organização e constituição do masculino como produção da cultura e saber do ocidente que aparece na discriminação afetiva, intelectual e política por meio de lógicas heterossexistas (BORRILLO, 2001). Assim, o preconceito hierarquiza como subcidadãos aqueles que são identificados como homossexuais (PRADO; MACHADO, 2008). Também pode ser compreendida como a intolerância ou o medo irracional, relativos à homossexualidade, que se expressa por violência física e/ou psíquica. A vivência recorrente dessas violências por pessoas LGBT pode levar à homofobia internalizada, que é a incorporação de hostilidades quanto a sua própria orientação afetivo-sexual (MOITA, 2003).

É uma maneira de enxergar o mundo, advinda dos discursos que são produzidos e reproduzidos pelas instâncias socializadoras e que reafirmam a lógica dicotômica sexista e a heteronormatividade compulsória (LOURO, 1997, 2001; FOUCAULT, 1987). A homofobia é muito mais que violência física e ou simbólica, ela está arraigada no sexismo e na heteronormatividade social (JUNQUEIRA, 2009b). Nos dias de hoje, é um dos últimos preconceitos tolerados na nossa sociedade, como aponta Dinis (2011):

Qualquer brasileiro(a) pode se lembrar facilmente de vários nomes da política nacional ou dos movimentos de defesa dos Direitos Humanos que defendem publicamente o direito das minorias étnico-raciais, das mulheres, das(os) presidiárias(os), dos(as) sem-terra, das pessoas com necessidades educativas especiais, mas que se escondem quando o assunto em pauta é o combate à violência ou a luta pelos direitos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Na atualidade poucas pessoas ousariam expressar publicamente formas de sexismo contra mulheres, ou formas de racismo que incentivem explicitamente o preconceito contra a população negra, contra a população judaica, contra a população indígena, ou outras minorias étnico-raciais. No entanto, dizer publicamente não simpatizar ou mesmo odiar pessoas homossexuais ainda é algo não só tolerado, como constitui também uma forma bastante comum de afirmação e de constituição da heterossexualidade masculina (DINIS, 2011, p. 4).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, o estudo utilizou questionário com questões abertas e fechadas como instrumento de coleta de dados. Para a projeção e análise de tendências das informações foi realizada toda tarefa de processamento e compilação dos dados em planilhas Excel.

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Participaram desse estudo nove unidades escolares de ensino básico da rede pública da cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul. Todas oferecem o ensino fundamental I (anos iniciais) e ensino fundamental II (anos finais), três delas oferecem a modalidade EJA (educação de jovens e adultos), duas oferecem além do ensino fundamental, também o ensino médio regular e o ensino médio profissionalizante, sendo que uma escola oferece o ensino médio na modalidade EJA. Das escolas participantes, quatro são da rede estadual de ensino e cinco são da rede municipal. Foram feitas 648 abordagens, sendo que 208 docentes concordaram em participar da pesquisa.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Maiormente as/os respondentes encontram-se na faixa etária entre 30 e 39 anos de idade (34%) e o menor entre 20 e 29 anos (5%). As mulheres representam 89% de docentes, sendo que no que concerne ao estado civil 64% são casadas/os ou vivem com companheira/o e 71% possuem filhos. Em sua maioria, são heterossexuais (94%), 77% são docentes do ensino fundamental (36% são do ensino fundamental I e 41% são do ensino fundamental II) e quanto à área de conhecimento, 36% são docentes da área de linguagens, códigos e suas tecnologias<sup>2</sup> e 34% do CAT- Currículo por Atividade<sup>3</sup>. Por fim, 36% possuem de zero a cinco anos de docência e 55% são sindicalizadas/os.

Do universo total de respondentes (208), 12% (25) afirmaram ter cursado em sua formação docente disciplina que tratasse sobre gênero e 32% (67) afirmaram que cursaram disciplina que tratasse sobre sexualidades.

Perguntadas/os se sentem preparadas/os para tratar sobre gênero sexualidade em sala de aula, obteve-se, a partir das respostas, os dados conforme a tabela 1 que segue.

**Tabela 1 - Distribuição de docentes segundo a afirmação de sentir-se ou não preparadas/os para incluir as temáticas de gênero e sexualidades em aula**

Sentimento de preparo para tratar sobre gênero e sexualidade em aula	Respondentes	
Preparado/a	34	16%
Parcialmente preparado/a	106	51%

<sup>2</sup> Linguagens, códigos e suas tecnologias é a área do conhecimento que engloba as disciplinas de português, literatura, artes, educação física e língua estrangeira.

<sup>3</sup> O CAT – currículo por atividade - é composto pela alfabetização, letramento e disciplinas dos anos iniciais e é ministrado por apenas uma/um docente durante todo o ano letivo para uma mesma turma.

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Despreparado/a	64	31%
NR	4	2%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Pelo que se vê apenas 16% (34) das/dos docentes entrevistadas/os se sentem preparadas/os para trabalharem com as temáticas de gênero e sexualidades em suas aulas, no entanto, 51% (106) se declaram parcialmente preparadas/os. Quanto à afirmação de despreparo o índice atinge 31% (64). Diante destes apontamentos, é possível inferir que mais que o dobro (67%/140) das/dos pesquisadas/os afirmam que, total ou parcialmente, se sentem preparadas/os para tratar desses assuntos. Isso indica um avanço no que concerne à inclusão desses temas na escola, ou seja, o fato de declararem totalmente ou parcialmente preparadas/os, pode levar ao entendimento de que tais assuntos permeiam o cotidiano das/dos docentes.

Como se pode observar na tabela 2, 35% (73) atribuem total responsabilidade à escola em abordar os temas sobre gênero e sexualidade, enquanto que 41% (86) afirmam que a escola é parcialmente responsável. A partir desses dados verifica-se que a maioria das/dos pesquisadas/os atribui, em maior ou menor grau, a responsabilidade da abordagem de tais assuntos à escola. Chama a atenção ainda o índice de 15% (32) das/dos docentes que declaram que a escola é responsável se surgir algum caso de preconceito ou discriminação dentro da escola.

**Tabela 2- Distribuição de docentes segundo a opinião sobre a responsabilidade da escola em abordar os temas gênero e sexualidades**

Responsabilidade da escola em abordar temas sobre gênero e sexualidades	Respondentes	
Total responsabilidade	73	35%
Parcialmente responsável	86	41%
É responsável se fizer parte do conteúdo	12	6%
É responsável se surgir algum caso de preconceito ou discriminação dentro da escola	32	15%
Nenhuma responsabilidade	2	1%
NR	3	1%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Inquiridas/os sobre se a escola está preparada para tratar de temas como a homofobia e a homossexualidade, os dados se apresentam conforme segue.

**Tabela 3 - Distribuição de docentes segundo a opinião sobre o preparo da escola para abordar temas como homofobia e homossexualidade**

Preparo da escola para tratar de temas como a homofobia e homossexualidade	Respondentes
--	--------------

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Preparado/a	6	3%
Parcialmente preparado/a	89	43%
Despreparado/a	106	51%
NR	7	3%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Pode ser averiguado que apenas 3% (6) das/dos docentes declaram que a escola está preparada para tratar desses assuntos e 43% (89) afirmam que ela está parcialmente preparada, enquanto que a maioria das/dos pesquisadas/os (51% /106) asseguram que está despreparada. Mediante os dados apresentados, infere-se que na opinião das/dos respondentes; falta preparo à escola para que se possa abordar os temas homofobia e homossexualidade.

**Tabela 4 - Distribuição de docentes segundo a opinião sobre a relevância da abordagem sobre gênero e sexualidades na escola**

Relevância de discussões sobre gênero e sexualidades na escola	Respondentes	
Relevante	149	72%
Parcialmente relevante	50	24%
Irrelevante	5	2%
NR	4	2%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

A maioria das/dos docentes declara que são relevantes as discussões sobre gênero e sexualidades na escola (72% /149) enquanto que 24% (50) afirmam que essas discussões são parcialmente relevantes. Quanto às/os que dizem que a abordagem de tais temas na escola é irrelevante, o índice que se apresenta não é significativo (2% / 4), conforme pode ser conferido na tabela 4.

Questionadas/os se existem disciplinas mais adequadas que outras para abordar assuntos sobre gênero e sexualidade, os dados extraídos das respostas se apresentam conforme tabela que segue.

**Tabela 5- Distribuição de docentes segundo a opinião sobre a existência de disciplinas mais adequadas para a abordagem das discussões sobre gênero e sexualidades na escola**

Existência de disciplinas mais adequadas para abordar temas sobre gênero e sexualidades	Respondentes	
Disciplinas das áreas de humanas	22	11%
Disciplinas de linguagens	2	1%
Disciplinas de ciências biológicas	27	13%
Disciplinas de ciências exatas	1	0%
Todas as disciplinas são adequadas	149	72%
NR	7	3%
	208	100%

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Como se observa, a maior parte das/dos docentes entrevistadas/os (72%/149) assegura que todas as disciplinas são adequadas para tratar desses assuntos. Nota-se também que 13% (27) declaram que são as disciplinas ligadas às ciências biológicas as mais adequadas, enquanto que 11% (22) afirmam que mais adequadas são as disciplinas de ciências humanas.

**Tabela 6 - Distribuição de docentes segundo a opinião sobre a interferência das manifestações discriminatórias e preconceituosas em relação às sexualidades no rendimento escolar de discentes que as sofrem**

Interferência das manifestações discriminatórias e preconceituosas em relação às sexualidades no rendimento escolar	Respondentes	
Interferem muito	178	86%
Interferem um pouco	25	12%
Não interferem de forma alguma	2	1%
NR	3	1%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Como pode se verificar nos dados da tabela 6, a maioria das/dos respondentes (86%/178) têm a opinião de que manifestações discriminatórias e preconceituosas em relação às sexualidades interferem muito no rendimento escolar dos/as alunos/as que as sofrem.

Perguntadas/os se costumam se posicionar diante de questões sobre identidades sexuais e de gênero na sua escola, as respostas das/dos pesquisadas/os se apresentam conforme os dados da tabela 7. De acordo com os dados obtidos, 21% (43) afirmam que se posicionam todas às vezes diante de questões sobre identidades sexuais e de gênero na escola, 26% (55) posicionam na maioria das vezes, 24% (50) declaram que se posicionam algumas vezes. Revelam que se posiciona apenas se sua opinião for solicitada 19% (40) das/dos entrevistadas/os e 9% (18) não costumam se posicionar. Portanto, ao considerar conjuntamente os índices das respostas que afirmam que se posicionam todas às vezes (21%/43) e das que declaram que se posicionam na maioria das vezes (26%/55), obtém-se o índice de 47% (98), e a partir disto, pode-se inferir que os apontamentos revelam que as/os docentes pesquisadas/os em sua maior parte costumam se posicionar diante dessas questões.

**Tabela 7 - Distribuição de docentes segundo o posicionamento diante de questões sobre identidade sexuais e de gênero na escola**

Posicionamento diante de questões sobre identidades sexuais e de gênero na escola	Respondentes	
Todas as vezes.	43	21%
Na maioria das vezes.	55	26%
Algumas vezes.	50	24%
Raramente. Apenas quando pedem minha opinião.	40	19%

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Não costumo posicionar-me.	18	9%
NR	2	1%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Pode ser averiguado na tabela 8 que 67% (137) das/dos respondentes já presenciaram atitudes preconceituosas/ discriminatórias em relação a identidades não heterossexuais na escola.

**Tabela 8 - Distribuição de docentes segundo ter presenciado ou não atitudes preconceituosas/ discriminatórias em relação a identidades não heterossexuais na escola**

Presenciou atitudes preconceituosas/ discriminatórias em relação à identidades não heterossexuais na escola	Respondentes	
Sim. Muitas vezes	31	15%
Sim. Algumas vezes	108	52%
Nunca/ Nenhuma vez	67	32%
NR	2	1%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Quanto a presenciar alguma manifestação de afetividade entre pessoas do mesmo sexo na sala de aula ou em qualquer ambiente da escola a diferença entre o índice das/dos docentes que afirmam que já presenciaram (47%/97) e o índice das/dos que declaram que nunca presenciaram (51%/107) não é significativa. De acordo com os dados da tabela 9, entende-se que embora não seja percebida e/ou presenciada por todas/os as/os pesquisadas/os, as manifestações de afetividade entre pessoas do mesmo sexo estão presentes no ambiente escolar.

**Tabela 9 - Distribuição de docentes segundo ter presenciado ou não, manifestação de afetividade entre pessoas do mesmo sexo na escola**

Presenciou alguma manifestação de afetividade entre pessoas do mesmo sexo na escola	Respondentes	
Sim. Muitas vezes.	17	8%
Sim. Algumas vezes	81	39%
Nunca/ Nenhuma vez.	107	51%
NR	3	2%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Questionadas/os sobre se trabalham temas sobre diversidade sexual nas suas aulas, as respostas se apresentam conforme dados constantes na tabela 10.

**Tabela 10 - Distribuição de docentes segundo o desenvolvimento de temas sobre diversidade sexual em aula**

Desenvolvimento de temas sobre diversidade sexual em aula	Respondentes	
Sim. Apenas se tiver no currículo ou no programa	4	2%
Sim. Mesmo que não esteja no currículo	30	14%

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Sim. Sempre que o tema aparece	95	46%
Não. Não faz parte da minha disciplina	19	9%
Não. Não me sinto preparada/o	52	25%
NR	8	4%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Os dados mostram que a maior parte das/dos entrevistadas/os (46%/ 95) trabalha sobre diversidade sexual em suas aulas quando o tema aparece, enquanto que 25% (52) declaram que estão despreparadas/os e apenas 14% (30) afirmam que trabalham o tema mesmo que este não esteja no currículo. Podemos perceber a importância da inclusão desse tema no currículo.

Perguntadas/os se durante suas aulas surgem questões sobre sexualidade/homossexualidade os dados podem ser verificados na tabela 11.

**Tabela 11- Distribuição de docentes segundo o surgimento de questões sobre sexualidade/homossexualidade em aula**

Surgimento de questões sobre sexualidade/ homossexualidade	Respondentes	
Muitas vezes /sempre	13	6%
Algumas vezes / de vez em quando	103	50%
Apenas se fizer parte do conteúdo da aula	2	1%
Apenas brincadeiras e piadas entre alunos/as	49	24%
Não. Nunca	34	16%
NR	7	3%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Asseguram que muitas vezes/sempre surgem questões sobre sexualidade/homossexualidade 6% (13); 50% (103) afirmam que essas questões surgem algumas vezes/ de vez em quando; 1% (2) garante que só surgem se fizer parte do conteúdo da aula; 24% (49) dizem que surgem apenas nas brincadeiras e piadas entre alunos e alunas e 16% (34) declaram que essas questões nunca surgem. Ao observar os dados, verifica-se que, indiferentemente da frequência ou do motivo 81% (167) das/dos docentes afirmam que questões sobre sexualidade e homossexualidade estão presentes em suas aulas.

De acordo com os dados que se apresentam na tabela 12 a maioria das/dos pesquisadas/os declaram que possuem alunos e ou alunas homossexuais ou que são considerados homossexuais pelos demais. Vale ressaltar que o índice de docentes que fazem essa afirmativa é mais que o dobro das/dos que afirmam não ter e também das/dos que dizem não saber.

**Tabela 12 - Distribuição de docentes segundo a existência de alunos e/ou alunas homossexuais ou que são considerados/as homossexuais**



Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Existência de alunas e/ou alunos homossexuais e/ ou que são consideradas/os homossexuais	Respondentes	
Tenho.	107	51%
Não tenho.	47	23%
Não sei.	48	23%
NR	6	3%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Inquiridas/os se estudantes não heterossexuais são tratados de forma diferente na escola, as respostas obtidas se apresentam conforme os apontamentos da tabela 13. O exame dos dados revela que a maioria das/dos respondentes declara que estudantes não heterossexuais são tratados de forma diferente dos demais na escola. Considerando conjuntamente as respostas, indiferentemente da intensidade e de por quais atores, obtém-se o índice de 65% (135) de docentes pesquisadas/dos que trazem em suas respostas esta afirmativa.

**Tabela 13 - Distribuição de docentes segundo a opinião sobre diferença no tratamento de estudantes não heterossexuais na escola**

Diferença no tratamento de estudantes não heterossexuais na escola	Respondentes	
Sim. Muito	7	3%
Sim. Um pouco	37	18%
Apenas por alguns grupos	49	24%
Apenas alguns estudantes	42	20%
Não. Por ninguém	67	32%
NR	6	3%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Perguntadas/os se docentes homossexuais devem expor sua orientação sexual na escola, as respostas se apresentam conforme dados demonstrados na tabela 14. Como se pode observar, a maior parte das/dos pesquisadas/os (39%/81), afirma que é indiferente se docentes homossexuais expuserem sua orientação sexual na escola. Ao considerar conjuntamente as respostas favoráveis atinge-se o índice de 32% (68) e as respostas negativas obtém-se o índice de 26% (51).

**Tabela 14 - Distribuição de docentes segundo a opinião sobre a exposição da orientação sexual de docentes homossexuais na escola**

Exposição da orientação sexual de docentes homossexuais	Respondentes	
Sim. Se o ambiente for propício, favorável, acolhedor	40	19%
Sim. Mesmo que as outras pessoas não gostem e que o ambiente seja hostil	28	13%
Indiferente. Pra mim tanto faz	81	39%
Não. Pois podem sofrer preconceito de colegas, alunos e dos pais	8	4%

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

Não. A sexualidade de cada pessoa deve se limitar a sua vida privada	45	22%
NR	6	3%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Confrontando as repostas constantes na tabela 14, pode ser verificado que os posicionamentos de indiferença se sobressaem aos demais. Afirmar ser indiferente nesse quesito pode nos levar ao indicativo de que na opinião das/dos respondentes a livre escolha de a/o docente homossexual expor ou não sua orientação sexual deve ser respeitada.

Diante da questão “Os e as docentes desta escola tratam sobre diversidade sexual em reuniões?” a maioria das/dos docentes (55%/114) respondeu que nunca participou de nenhuma reunião em que este tema tenha sido abordado enquanto que, 18% (38) afirmaram que tratam do assunto sempre que o tema aparece e 19% (39) só se surgirem problemas em relação a algum aluno ou aluna, tal qual apontam os dados da tabela 15.

**Tabela 15- Distribuição de docentes segundo participação em reuniões contendo pauta sobre diversidade sexual**

Participação em reuniões com pauta sobre diversidade sexual	Respondentes	
Sim. Já tivemos reuniões específicas para tratar do assunto	8	4%
Sim. Apenas se tiver no currículo ou no programa	2	1%
Sim. Sempre que o tema aparece	38	18%
Sim. Sempre que surge algum problema em relação a algum aluno ou aluna	39	19%
Não. Nunca participei de nenhuma reunião em que este tema tenha sido abordado	114	55%
NR	7	3%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

Embora as questões sobre diversidade sexual não figurem nas pautas das reuniões, as/os docentes costumam abordar o assunto em conversas informais, conforme pode ser verificado nos dados da tabela seguinte (16). Desconsiderando a frequência e o motivo, pode-se constatar que 80% (165) das/dos docentes afirmam que conversam informalmente sobre diversidade sexual.

**Tabela 16 - Distribuição de docentes segundo abordagem sobre diversidade sexual em conversas informais**

Abordagem sobre diversidade sexual em conversas informais	Respondentes	
Sim. Muitas vezes	39	19%
Sim. Sempre que surge algum problema em relação a algum aluno ou aluna	89	44%
Sim. Sempre que é tema de alguma aula	7	3%
Às vezes, quando alguém conta uma piada ou faz alguma brincadeira	30	14%
Não. Nunca	32	15%

NR	11	5%
	208	100%

Fonte: elaboração própria com dados coletados na pesquisa, 2015.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa investigação evidenciaram que a ausência e/ou pouca oferta de disciplinas na formação inicial docente e formação continuada que tratem dos temas de gênero e diversidade sexual interferem diretamente na prática docente uma vez que a maioria das/dos pesquisadas/os considera a escola despreparada para tratar desses assuntos. Afirmam ainda, que já presenciaram atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação às sexualidades no ambiente escolar e que estas atitudes interferem no rendimento das/dos discentes que as sofrem. Indiferentemente da frequência ou do motivo, maiormente as/os docentes pesquisadas/os afirmam que questões sobre sexualidade e homossexualidade estão presentes em suas aulas. Declaram também que possuem alunos e alunas homossexuais ou que são considerados homossexuais e que essas/esses estudantes são tratadas/os de forma diferente pelos demais discentes. Embora as/os respondentes considerem relevantes as discussões sobre gênero e sexualidades na escola e declarem que todas as disciplinas são adequadas para abordar essas temáticas, afirmam que trabalham estes temas apenas quando estes assuntos aparecem nas aulas e enfatizam a inexistência de reuniões pedagógicas que abordem tais questões.

A partir das análises realizadas é possível perceber também alguns avanços nas discussões sobre gênero e sexualidades na escola. Ainda que sejam grandes as dificuldades apontadas pelas/os docentes no desenvolvimento desses temas em suas aulas, ainda que esses assuntos não sejam abordados por todo o professorado, ainda que a escola mantenha uma cultura heteronormativa, ainda que ocorra a marginalização e discriminação de pessoas homossexuais no ambiente escolar; que não se despreze os conflitos e resistências emergidos a partir desse debate e, embora a inclusão desses temas nas grades curriculares venha sendo combatida por correntes conservadoras, esta investigação demonstrou o caráter potencializador dessas discussões na escola para o combate às desigualdades de gênero e para o combate à homolebobitransfobia. Diante desses apontamentos, considera-se necessário a inclusão dessas temáticas nas grades curriculares das universidades nos cursos de formação de professores e nos programas de formação continuada docente para que se possam garantir práticas educativas

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

a favor da igualdade de direitos e da não discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero na escola.

## REFERÊNCIAS

BORILLO, Daniel. **Homofobia**. Espanha: Bellaterra, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998**(b)**.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998**(a)**.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e o estudo com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30, jan./jun. 2002.

CAETANO, Marcio Rodrigo. Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos. In. RANGEL, M.(org). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p.35-68.

CARVALHAR, Danielle. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; MELO, Rosimary Alves de; ISMAEL, Eliana. Atividades com o corpo na educação infantil: limites da ação e formação docente. **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis. 2008. Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Carvalho-Melo-Ismael\\_53.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Carvalho-Melo-Ismael_53.pdf). Acesso em: 16 jun.2014.

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Gênero e diversidade sexual na escola: a CNTE apoia os movimentos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.16, p. 187-194, jan/jun. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/493> . Acesso em: 10 out. 2015.

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

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; SANTOS, Luciano Pereira dos. Diversidade sexual e docência na produção do grupo de trabalho 23 da ANPEd (2004/2011). **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, v.19, n.3, p.195-204, set/ dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 23 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2013.

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: MOTTA, Manuel. B. (org.). **Ditos e escritas III – Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (org). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009a, p. 111-142.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R.D. (org). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009b, p.13-51.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2 ed. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p. 541-553, 2001.

MOITA, Gabriela. Essências e diferenças: minorias sexuais ou sexualidades (im)possíveis. In: Fonseca, L; SOARES, C.; VAZ, J.M. **A Sexologia: perspectiva multidisciplinar II**. Coimbra: Quarteto, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.23, p. 156-168. mai/ago 2003.

MOTTA, Nair de Sousa. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7 ed. Campinas/SP. Papirus, 2005.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

Volume, 13, n,2, Ano, 2017.

RIZZATO, Liane Kellen. Percepções Docentes sobre a Homofobia na Escola: entre dissonâncias e continuidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 35, 2012. Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2006\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2006_int.pdf). Acesso em: 8 abr. 2014.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Diversidade e educação: apontamentos sobre gênero e sexualidade na escola. In. RANGEL, M. (org). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2013. p.69-105.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p.477-492, 2006.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sílvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9. 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100\\_ARQUIVO\\_Gen\\_Sex\\_Curric\\_Ped\\_ST19\\_FG9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf)>. Acesso em: 3 dez. 2015.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.