

A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar

Rogério Diniz Junqueira¹

Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: “Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti.” Já mandei chamar a mãe dele. Ele está com 6 anos agora. Que fiz com os outros? Fazer o quê?

Relato de Coordenadora Pedagógica

Na minha escola, tinha um aluno muito feminino. Todo mundo fazia deboche dele dizendo que era mulherzinha. Ele foi aparecendo cada vez mais com coisas de mulher. Ele dizia que era travesti, queria ser tratado com nome feminino e ir ao banheiro feminino. As pessoas diziam que não queriam um homem no banheiro das mulheres. Todo mundo lhe dizia para deixar dessa vida. Ele deixou a escola.

Relato de Professora

Nas festas da pré-escola, a gente costuma distribuir balões coloridos. Esse ano, um dos meninos de 5 anos ficou com o último. Ele não queria porque era rosa. Ficou tenso e não brincava. A quem passava perto dele se explicava: “Não fui eu que escolhi esse balão. Eu sou homem”. Depois entendi que estava com medo que o pai o visse com aquele balão. Levei o caso para a coordenadora. Ela disse para não fazermos balões rosas nas turmas em que temos meninos.

Relato de Professora

No mundo social da escola, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente, ao longo de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, na esteira de situações em que se (re)constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO & MARIGUELA, 2007). A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre

¹Graduado em Comunicação pela Universidade de Brasília (1990). Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Universita Degli Studi di Milano e Macerata. Integra o quadro permanente de Pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, onde atua na Coordenação Geral de Estudos, Pesquisas e Disseminação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Realiza estudos e envolve-se em atividades de formação voltadas à promoção da cultura dos direitos humanos, ao reconhecimento da diversidade e ao enfrentamento a preconceitos e discriminações na escola. rogerio.junqueira@inep.gov.br

outras coisas, interferem na formação e na produção *social* do desempenho escolar.² Assim, no presente artigo procuro refletir sobre dimensões da heteronormatividade presentes no cotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão das fronteiras da (hetero)normalidade, produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada.³

O cotidiano escolar interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo formal e o currículo oculto.⁴ O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sociohistórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados. É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência.⁵

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais

²“Sucesso” e “fracasso” escolares são frequentemente atribuídos a indivíduos e não às instituições que os fabricam, ao hierarquizar, marginalizar e excluir.

³Valho-me de relatos de professoras das redes públicas de todo o país que participaram de cursos de formação continuada no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia a partir de 2005.

⁴O currículo oculto contribui para aprendizagens sociais relevantes (atitudes, comportamentos, valores, orientações), ensinando “o conformismo, a obediência, o individualismo [...] como ser homem ou mulher, [...] heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (SILVA, 2002, p. 78-79). Suas cujas fontes e meios animam, caracterizam e delineiam as relações sociais da escola, a organização dos espaços, o ensino do tempo, rituais, regras, regulamentos e normas, classificações, categorizações etc.

⁵Para além das dicotomias conteúdo/forma, explícito/oculto, a noção de “currículo em ação” se refere à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagens vivenciadas por toda a comunidade escolar (planejadas ou não, dentro ou fora da sala de aula), sob a responsabilidade da escola. Trata-se do que “ocorre de fato nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas [...], e não o que era desejável [...] ou o que era institucionalmente prescrito” (GERALDI, 1994, p. 117).

cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como *elementos estruturantes* do espaço escolar, onde são *cotidiana e sistematicamente* consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as.⁶

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da *heteronormatividade* – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão (WARNER, 1993). Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas *normas de gênero*, as quais, fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual”,⁷ agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (BUTLER, 2003).

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as.⁸ Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a heterossexualidade

⁶ “[A]s marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas [...] a *situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior* [...]. As marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual” (LOURO, 1999, p. 18-19). Isso vale também para as (re)configurações de identidades étnico-raciais e os processos de edificação de hierarquias.

⁷ Tal ideologia sustenta a crença na existência natural de dois sexos que se traduziriam de maneira automática e correspondente em dois gêneros necessariamente complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas a esta lógica binária e linear.

⁸ As normas de gênero encontram no campo da sexualidade reprodutiva um dos mais poderosos argumentos para justificar as teses naturalizantes acerca das identidades sexuais e de gênero e as violações dos direitos das pessoas que pareçam delas destoar.

hegemônica e obrigatória torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (LOURO, 2009). Não por acaso, heterossexismo e homofobia agem aí, entre outras coisas, instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais. Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raro, associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo, a xenofobia (JUNQUEIRA, 2009b).⁹

É oportuno observar que o termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a “homossexuais”.¹⁰ No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas, sobretudo – ou apenas – a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de indivíduos ou de grupos homofóbicos em relação a uma suposta minoria. Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de *atitudes individuais* em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao imporem a heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. Por isso, parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno *social* relacionado a *preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade*. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em

⁹*Xenofobia* (geralmente definida como aversão ou preconceito em relação ao estrangeiro – do grego: ξένος – ao diferente, ao desconhecido) e racismo, aliados, são responsáveis pela atribuição de sexismo e homofobia somente ao “outro”: ao estrangeiro, ao muçulmano, ao nordestino etc.

¹⁰O termo homofobia, apesar de seus limites e os equívocos que tende a gerar, conquistou espaços importantes no campo político e ainda apresenta certo potencial que não recomenda seu abandono. Ao buscar evitar a carga semântica da ideia de “fobia” e sublinhar aspectos políticos relativos à discriminação social, fala-se em *heterossexismo* (MORIN, 1977; HEREK, 2004, entre outros), *homonegatividade* (HUDSON & RICKETT, 1980), *homopreconceito* (LOGAN, 1996) etc. São termos que também apresentam limites e sofrem ressignificações. Para um histórico do termo heterossexismo e suas origens no pensamento de feministas lésbicas, ver: HEREK (2004).

processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar (JUNQUEIRA, 2007, 2009).¹¹

Dizer que a homofobia e o heterossexismo pairam ameaçadoramente sobre a cabeça de todos/as não implica afirmar que afetem indivíduos e grupos de maneira idêntica ou indistinta. Embora a norma diga respeito a todos/as e seus dispositivos de controle e vigilância possam revelar-se implacáveis contra qualquer um/a, a homofobia não deixa de ter seus alvos preferenciais. As lógicas da hierarquização, da abjeção social e da marginalização afetam desigualmente os sujeitos. O macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da *masculinidade hegemônica* (CONNELL, 1995) não tenderá a ter seu *status* questionado se agredir alguém considerado *menos homem*. Pelo contrário, com tais manifestações de virilidade, além de postular-se digno representante da comunidade dos “homens de verdade”, ele poderá até ser premiado. Afligido pela pesada carga¹² que sua posição de dominante acarreta, ele, para esconjurar ameaças a seus privilégios, terá à sua disposição um arsenal heterossexista socialmente promovido.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas *dissidentes* em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços.¹³ Pessoas

¹¹O termo homofobia, na acepção aqui empregada, se aproxima da noção de heterossexismo corrente nos Estados Unidos, porém não a sobrepõe, pois lá esta ainda gira mais em torno da discriminação por orientação sexual (não raro, a partir de pressupostos essencialistas), conferindo pouca ênfase às normas de gênero e à heteronormatividade, que me parecem centrais. Ao considerar tal centralidade, adotar uma acepção mais ampla e evitar abordagens individualizadoras e despolitizantes, parece-me adequado empregar heterossexismo ao lado de homofobia, também para enfatizar que a última deriva do primeiro.

¹²“O privilégio masculino é também uma cilada e [...] impõe a todo homem o dever de afirmar [...] sua virilidade [...], entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência [...], é, acima de tudo, uma carga” (BOURDIEU, 1999, p. 64).

¹³Com efeito, em distintos graus, na escola encontramos heterossexismo e homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Explicitam-se na hora da chamada (no furor em torno do número 24, mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas consideradas inofensivas e usadas inclusive como instrumento didático. Estão nos bilhetinhos, carteiras, quadras, banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Afloram nas salas dos professores, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motivam brigas no intervalo e no final das aulas. Estão nas rotinas de ameaças,

identificadas como dissonantes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual serão postas sob a mira preferencial de uma *pedagogia da sexualidade* (LOURO, 1999) geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma *pedagogia do insulto* por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância.

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa *pedagogia do insulto* se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do *armário*. Uma pedagogia que se traduz em uma *pedagogia do armário*,¹⁴ que se estende e produz efeitos sobre todos/as.

Vigilâncias das normas de gênero e a pedagogia do armário

Embora para a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais. Quantas vezes, na escola, presenciamos situações em que um aluno “muito delicado”, que parecia preferir brincar com as meninas, não jogava futebol, era alvo de brincadeiras, piadas, deboches e xingamentos? Quantas são as situações em que meninos se recusam a participar de brincadeiras consideradas femininas ou impedem a participação de meninas e de meninos considerados gays em atividades recreativas “masculinas”?

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e

intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc. (JUNQUEIRA, 2009).

¹⁴Termo cunhado por Graciela Morgade e Graciela Alonso (2008), que, porém, não o caracterizam.

comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. Eles deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizados para o “macho” (LOURO, 2004). À disposição deles estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas etc.) e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”.

Na escola, indivíduos que escapam da sequência heteronormativa e não conseguem ocultá-lo, arriscam-se a serem postos à margem das preocupações centrais de uma educação supostamente para todos/as (BUTLER, 1999). Tal marginalização, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo “diferente”, “anômalo”, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto dos “normais” (DOUGLAS, 1976). A existência de um “nós-normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não normal”: é indispensável naturalizar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes”.

Por meio da tradução da *pedagogia do insulto* em *pedagogia do armário*, estudantes aprendem cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvo de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Estas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra.¹⁵ Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor,

¹⁵“Identificar-se como gay” não comporta necessariamente “sair do armário”. As lógicas do armário são mais complexas do que o binarismo dentro/fora pode levar a supor.

o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a *pedagogia do armário* pressupõe e dispõe, enquanto sorratamente controla e interpela cada pessoa.

Tais “brincadeiras” ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, que são jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredicto e agem como dispositivos de perquirição e desapossamento (ÉRIBON, 2008). E mais: o insulto representa uma ameaça que paira sobre todas as cabeças, pois, por exemplo, pode ser estendido a qualquer um que por ventura falhar nas demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente. A *pedagogia do armário* interpela a todos/as. Ora, o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica *uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade* (na qual estamos todos/as envolvidos e pela qual somos afetados/as) e atua *como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade*. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista (SEDGWICK, 2007).

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na *pedagogia do armário*, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, (des)legitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha.¹⁶

¹⁶Para uma análise dos mitos e medos curricularmente (re)produzidos acerca das (hetero/homos)sexualidades, ver: BRITZMAN (1996).

Regime de vigilância, generificação heterorregulada e inclusão periférica

A internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam *expressões* de gênero (gestos, gostos, atitudes), *identidades de gênero* e *identidades sexuais*. Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito a nossa sexualidade. Para ser “homem” alguém precisa ter pênis, ser agressivo, saber controlar a dor, ocultar as emoções, não brincar com meninas, detestar poesia, bater em “gays”, ser heterossexual ou estar sempre pronto para acostrar sexualmente as mulheres?

Em frases como “Vira homem, moleque!”, tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os “garotos” (que supostamente devem se tornar “homens”), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos. Uma busca por um modelo inatingível, fonte permanente de insatisfação, angústia e violência. Reafirma-se a ideia segundo a qual rapazes afeminados seriam “homossexuais”. Uma crença cuja força reside na fé que se deposita na insistentemente reiterada *doxa* heteronormativa. A sua sistemática repetição confere uma inteligibilidade ao “outro” que, porque “menos masculino”, só pode ser homossexual e, portanto, inferior.¹⁷

Não existe apenas o modelo da masculinidade hegemônica, mas uma gama variada de possibilidades de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens (CONNELL, 1995), fortemente influenciados por fatores como classe social, etnicidade, entre outros, apresentando diferentes resultados. As

¹⁷Não existe em contextos sexistas um correspondente do “Vire homem, moleque!” para as meninas. Neles, “virar mulher” tende a ser percebido como um desfecho fadado de uma feminilidade naturalmente incrustada nos corpos das meninas ou, ainda, a se revestir de significados negativos nas situações em que “mulher” se contrapõe à ideia de “virgem”.

escolas incidem nesse processo de construção na medida em que lidam com diferentes masculinidades, especialmente ao classificarem seus estudantes como bons e maus, reforçando hierarquias de classe, raça/etnia e gênero (CARVALHO, 2009).

Seria necessário perceber que não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a instituição inteira. E todos o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos. E mais: “Vira homem!”, mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero. Assim, um professor que, aos berros, cobra de um aluno que vire “homem” pode sentir-se um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero.

Valeria então ressaltar a existência plural, dinâmica, porosa e multifacetada de masculinidades e feminilidades. No entanto, ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa *generificação* dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade.

Afirmações ou expressões heteronormativas como “meninos brincam com meninos e meninas com meninas”, “coisas de mulher”, entre tantas outras, requerem problematizações. Por que uma simples boneca ou um objeto rosa nas mãos de um garoto pode gerar desconforto e até furor? Uma criança não pode preferir brincar com outras definidas como pertencentes a um gênero diferente do seu? Por que o *atravessamento* ou o *borramento* das fronteiras de gênero é tão desestabilizador? Seria possível existir uma masculinidade (heterossexual ou não) que permitisse livre trânsito de jogos, objetos, gestos, saberes, habilidades e preferências hoje entendidas como femininas? O

mesmo não pode se dar em relação às meninas e às “coisas de homem”? São possíveis masculinidades ou feminilidades homo ou bissexuais? Feminilidades e masculinidades devem continuar a ser atribuídas de maneira binária? Investir na oposição binária entre masculinidades/feminilidades ou entre hetero/homossexualidades não seria reiterar ditames heteronormativos?

As escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação¹⁸ se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na (re)produção de hierarquias opressivas. Isso, porém, sem desconsiderar que, graças às cambiantes operações da heterossexualidade hegemônica e obrigatória, *impugnações do binarismo de gêneros podem ser acompanhadas de novos métodos de normalização heterorreguladora*.

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. Estudantes podem ser impelidos/as a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratados/as como “iguais”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da *pedagogia do armário*, podem ser instados a assumirem posturas voltadas a fazer deles/as: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos/as a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma *inclusão consentida* em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay”. E o intruso é arremetido ao limbo (JUNQUEIRA, 2009).

¹⁸Qualidade na educação tornou-se uma palavra de ordem em torno da qual existem entendimentos distintos.

Dentro ou fora da escola, as contínuas vigilâncias e repetições da *doxa* heteronormativa aprofundam o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência – os heterossexuais – cujos privilégios possuem múltiplas implicações. A norma os presume, e sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar a sua “profecia” a se cumprir ou a exercer seus efeitos de poder na inclusão *periférica* ou na marginalização do “outro”, em termos sociais e curriculares.

Normalização, desumanização e direitos humanos

No cotidiano escolar, as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua das *pedagogias do insulto e do armário*. Estudantes, docentes, funcionários/as identificados como “não heterossexuais” são frequentemente degradados à condição de “menos humanos”, mercedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador. Seus direitos podem ser suspensos e contra eles/as pode ser despejada toda a ira coletiva. As pessoas aí não agem em seus próprios nomes: o que temos aí é a escola – a instituição e não apenas os colegas e os superiores – mostrando-se cruamente como uma *instituição disciplinar* (FOUCAULT, 1997). Seus dispositivos, técnicas e redes de controle e de sujeição conseguem alcançar, microfisicamente, cada espaço, situação e agente. Aqui, disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua *normalização*, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais. Ela, assim, recebe todos os atributos positivos, ao passo que as outras só poderão ser avaliadas de forma negativa e ocupar um status inferior (SILVA, 2000). Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade.

Isso não necessariamente significa que toda violência ou arbitrariedade venha ao conhecimento dos setores formalmente responsáveis pelo controle social da escola. Em uma instituição disciplinar isso não é necessário, já que ali

os agentes vigiam-se mutuamente e cada um vigia a si mesmo.¹⁹ De todo modo, diante de casos de opressão ostensiva, de enorme visibilidade, deveriam causar perplexidade as cenas em que dirigentes mostram-se totalmente alheios a eles. Como fazem para ignorá-los ou não nomeá-los enquanto tais?

No relato de uma diretora escolar, surge um “problema”: um aluno de seis anos que, por ser considerado feminino, ela conclui ser homossexual. Ela o aconselhou a “deixar de desmunhecar para não atrair a ira dos outros”, ignorando os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição, bem como toda a violência física a que ele é rotineiramente submetido. Ora, somente uma fúria disciplinar heterorreguladora pode fazer alguém identificar/antecipar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e não se inquietar diante da violência a que é submetida, coletiva e institucionalmente. Na esteira do processo de desumanização do “outro”, a indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes exprime um autêntico “estado de alheamento, isto é, uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral, não reconhecido como um agente *autônomo* ou um parceiro” (COSTA, 1997, p. 70).²⁰ E só um profundo estado de alheamento poderia fazer com que o curioso conselho – nítida expressão curricular da *pedagogia do armário* – seja considerado aceitável.²¹

É patente a insuficiência do discurso dos direitos humanos frente à fúria normalizante das *pedagogias do insulto e do armário*. A livre expressão de gênero e do desejo é um direito humano. Porém, diante da sanha (hetero)normalizadora, é preciso reter que processos disciplinares voltados à normalização de indivíduos são responsáveis por impossibilitá-los de se constituírem como sujeitos autônomos (FONSECA, 1995). Juntos, normalização, heteronomia e alheamento produzem pedagogias e um currículo

¹⁹Não por acaso, Foucault (1997) nos pergunta se ainda devemos nos admirar que prisões se pareçam com fábricas, escolas, quartéis, hospitais e que estes se pareçam com prisões.

²⁰Processos de desumanização também degradam e aviltam quem agride e objetifica o “outro”, semelhante ao que se dá nos casos de tortura, nos quais o torturador busca prazer no aniquilamento alheio, na vã esperança de superar a própria (im)potência.

²¹“Quando nos convencemos de que um grupo não vale nada, é subumano, estúpido ou imoral, e desumanizamos os seus membros, podemos privá-los de uma educação decente, sem que nossos sentimentos sejam afetados” (ARONSON, 1979, p. 187).

em ação a serviço do enquadramento, da desumanização e da marginalização. Porque cerceadora da autonomia do sujeito, *a heteronormatividade configura uma violação dos direitos humanos*. Por isso, Jaya Sharma (2008) considera inútil falar em direitos humanos de maneira abstrata e genérica: além de duvidar de formulações vagas e bem-intencionadas, é indispensável enfrentar crenças e valores específicos que alimentam a hostilidade.²²

Negação, silenciamento e desprezo pelo feminino

O preconceito e a discriminação contra lésbicas e a lesbianidade parecem figurar entre as menos perceptíveis formas de heterossexismo e homofobia, inclusive nas escolas.²³ Com efeito, a maior parte dos relatos de docentes refere-se à heterossexismo e homofobia quase que apenas contra estudantes de sexo masculino. Isso, de um lado, faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da *identidade de referência*, a masculina heterossexual. De outro, remete-nos a processos sociohistóricos de interdição e silenciamento do feminino e da mulher, seu corpo e sua sexualidade. As normas de gênero e seus regimes de vigilância e controle geralmente não exigem que mulheres exorcizem a masculinidade e a homossexualidade para serem reconhecidas como tais. Os “delitos femininos” são outros: o infanticídio (o aborto), a prostituição e o adultério (JULIANO & OSBORNE, 2008). Nesta lógica de negação e subalternização do feminino e do corpo da mulher, a lesbianidade não existiria como alternativa.²⁴

²²A defesa com bases essencialistas das homossexualidades traduz uma ânsia por autorização, concessão, aquiescência ou clemência. Ela não implica avanço ético e político algum, pois advoga pelo reconhecimento do *inevitável* e não da legitimidade de um *direito*. Na esteira desse conformismo, encontra-se a rejeição do termo “opção/escolha sexual”, em favor de uma noção essencialista de “orientação sexual”. Ver: SOUSA FILHO (2009).

²³O fato de a sociedade aceitar certas manifestações de afeto entre as mulheres costuma ser percebido como uma maior tolerância em relação à lesbianidade. O que talvez esteja se tornando apenas midiaticamente mais palatável é o par que reúne mulheres “femininas”, brancas em relações estáveis e sem disparidade de classe ou geração (BORGES, 2005). Algo relativamente análogo talvez ocorra nos casos de homens homossexuais mais masculinos ou não-afeminados.

²⁴Nas escolas o beijo entre as meninas tem preocupado muitos/as dirigentes escolares. A pedagogia do armário lhes oferece amparo curricular: de um lado, um discurso procura esvaziá-lo de seu possível conteúdo transgressivo e desestabilizador, banalizando-o, definindo-o como “moda”, “coisa passageira”, de outro, dispõe de medidas disciplinares para inibi-lo e cerceá-lo.

O preconceito, a discriminação e a violência que, variadamente, atingem homossexuais masculinos ou femininos e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam significativamente, sobretudo em relação à transgêneros. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à *pedagogia do armário*. Situadas nos patamares inferiores da “estratificação sexual” (RUBIN, 1992), veem seus direitos serem sistematicamente negados e violados sob a indiferença geral.²⁵ Nas escolas, elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física. Por que é tão difícil e perturbador garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável e, sobretudo, humana? O *nome social* não é um apelido e representa o resgate da dignidade humana, o reconhecimento político da legitimidade de sua identidade social.

O currículo em ação eclode e se explicita nas atitudes cotidianas de docentes frente à diferença. Com efeito, ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, o/a professor/a ensina e incentiva os/as demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diferença em geral. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a *pedagogia do insulto* e o currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a *pedagogia do armário* exerce sobre todo o alunado.

Refletir sobre esse quadro de rebaixamento, marginalização, exclusão extrapolaria os propósitos deste artigo. Porém, vale mencionar que processos de normalização com epicentro na matriz heterossexual também podem se relacionar a processos sutis de invisibilização das violações. Exemplo disso é a *especialização* – procedimento crucial dos dispositivos de poder, acompanhado de naturalizações que tornam imperceptíveis (e legitimam) interdições e segregações. É um dos aspectos centrais de uma pedagogia que se desdobra

²⁵Travestis são a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola e inserção no mercado de trabalho (PERES, 2009). Os preconceitos e as discriminações a que estão cotidianamente submetidas incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais são usados como elementos legitimadores de novas discriminações e violências contra elas.

na esteira dos processos de divisão, distinção e classificação que o currículo continuamente opera em termos normativos. Quando informada pelas normas de gênero, a espacialização implica a negação do direito do uso do banheiro a travestis e transexuais. Uma violação de seus direitos de autodeterminação de gênero que comporta a legitimação de um arsenal disciplinar voltado a assegurar a observância das normas de gênero, reiterar distinções e naturalizar segregações – com efeitos sobre todos/as.

A guisa de concluir: pedagogia do armário x qualidade da educação

Seria um equívoco pensar que heterossexismo e homofobia se manifestam de modo fortuito ou isolado nas escolas, como uma mera herança cujas manifestações a instituição meramente admitiria. A heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola *consente, cultiva e promove* homofobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento. Não raro também informados pelo racismo e pelo classismo, heterossexismo e homofobia *atuam na estruturação* deste espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Ali, ela fabrica sujeitos e identidades, produz ou reitera regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações,²⁶ distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero que exercem efeitos sobre todos/as.

Ademais, a força *pedagogia do armário* parece residir inclusive na sua capacidade de garantir a não nomeação de suas violências, o silenciamento de seus alvos e o apagamento de seus rastros. Não por acaso, nos relatos coletados, foi infrequente o uso dos termos homofobia e heterossexismo. Mencionar sujeitos e violações a que estão submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não só de suas existências sociais, mas de suas condições como sujeitos de direitos²⁷ - passo importante para se enfrentarem

²⁶Não raro, professoras anteciparam uma homossexualidade nas crianças após identificarem em certas expressões de gênero delas alguma dissintonia em relação às normas de gênero.

²⁷Não raro, as narradoras posicionam-se como observadoras externas, apresentando dificuldade para se perceberem como parte do problema – como se as relações ali construídas, as práticas pedagógicas adotadas, as normas e as rotinas institucionais não fossem socialmente relevantes na naturalização da heterossexualidade hegemônica, na heterossexualização compulsória e na legitimação da marginalização dos/as “diferentes” ou “anormais”.

as hierarquias e os privilégios que os processos de invisibilização que o *armário* nutre ou produz.²⁸

Na esteira dessa *pedagogia*, entre bem-pensantes é recorrente o entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos por serem-se portadoras de certa sensibilidade em relação às vítimas – uma dose de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado. Na escola, antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras.

Não é de pouca monta investir na desconstrução de processos sociais, políticos e epistemológicos, próprios da *pedagogia do armário*, por meio dos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados ao passo que outros são marginalizados. Diante das possibilidades, descontinuidades, transgressões e subversões que o trinômio sexo-gênero-sexualidade experimenta e produz, vale resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo da cultura e oferecem suporte a

²⁸Em vários relatos nota-se uma ausência de indignação e uma forte busca de autoapaziguamento. Uma mescla de ingredientes (conformismo, resignação, dor, indignação, descontentamento, desconforto, compaixão, impotência, indiferença) alia-se a uma falta de motivação para sair em busca de alternativas mais eficazes, coletivamente construídas. Ao sabor das disposições da *pedagogia do armário*, as providências são paliativas ou equivocadas e não apontam para nenhuma articulação social ou política. Muitos encaminhamentos parecem informados por um modo de ver que não leva à mudança. Não raro, discursos perfazem um *deslocamento* nos processos de atribuição de responsabilidades, que migram do grupo e da instituição, autores da violação, para o alvo da discriminação direta. Uma ação heterorreguladora da *economia da culpa* da *pedagogia do armário*.

representações essencialistas, binárias e redutivistas em relação a corpo, gênero, sexualidade, identidades etc. (LOURO, 2004b).

Processos de configuração de identidades e hierarquias sociais nas escolas também estão relacionados à desigualdade na distribuição *social* do “sucesso” e do “fracasso” educacionais. É previsível que ambiências preconceituosas desfavoreçam o rendimento das pessoas que são alvo de preconceito e discriminação direta. No entanto, a “Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar” (BRASIL, INEP, 2009) vai além: revela uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória e desempenho escolar do *conjunto* do alunado. Ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, ambiências escolares tendem a comprometer o rendimento escolar médio de todos/as.

A escola é um espaço onde o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais criativos. Um local onde “táticas criações de práticas de vida” (DE CERTEAU, 1998) podem ensejar invenções de formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida.

Se um jovem sai de uma escola obrigatória, persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Referências Bibliográficas

- ARONSON, Elliot. *O animal social*. São Paulo: Ibrasa, 1979.
- BORGES, Lenise S. “Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia”. *Sexualidade: gênero e sociedade*, Rio de Janeiro, n. 23/24/25, pp. 20-24, out. 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar*. Brasília: INEP, 2009.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, pp. 71-96, jan./jul. 1996.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importam*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- _____. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 151-172.

- CAMARGO, Ana M. Faccioli de; MARIGUELLA, Márcio. *Cotidiano escolar*. Piracicaba: Jacintha, 2007.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papyrus, 2009.
- CONNELL, Robert [atualmente Raewyn]. *Masculinities*. Cambridge: Polity, 1995.
- COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). *Ética*. Brasília: Garamond, 1997, pp. 67-86.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*, v. I. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ÉRIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.
- FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GERALDI, Corinta M. G. "Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica". *Proposições*, Campinas, v. 5, n. 3 [15], pp. 111-132, nov. 1994.
- HEREK, Gregory M. "Beyond homophobia: thinking about sexual prejudice and stigma in the Twenty-First Century". *Sexuality Research & Social Policy*, San Francisco, v. 1, n. 2, pp. 6-24, abr. 2004.
- HUDSON, Walter W.; RICKETTS, Wendell A. A strategy for the measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality*, Philadelphia, v. 5, n. 4, pp. 357-372, 1980.
- JULIANO, Dolores; OSBORNE, Raquel. Prólogo. Las estrategias de la negación: desentenderse de las entendidas. PLATERO, Raquel (Coord.). *Lesbianas*. Barcelona: Melusina, 2008, pp. 7-16.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas". *Bagoas*, Natal, v. 1, n. 1, pp. 145-165, jul./dez. 2007.
- _____. Introdução. Homofobia na escola: um problema de todos. In: _____. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, Unesco, 2009, pp. 13-51.
- _____. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, Unesco, 2009b, pp. 367-444.
- LOGAN, Colleene. "Homophobia? No, homoprejudice". *Journal of Homosexuality*, Philadelphia, v. 31, n. 3, pp. 31-53, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- _____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, Unesco, 2009, pp. 85-93.
- MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (Comp.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- MORIN, Stephen. "Heterosexual bias in psychological research on lesbianism and male homosexuality". *American Psychologist*, Washington, v. 32, pp. 629-637, jan. 1977.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, Unesco, 2009, pp. 235-263.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUBIN, Gayle. "Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade". *cadernos pagu*, Campinas, n. 21, pp. 1-88, 2003.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. "A epistemologia do armário". *cadernos pagu*, Campinas, n. 28, pp. 19-54, jan./jun. 2007.

SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Orgs.). *Questões de sexualidade*. Rio de Janeiro: Abia, 2008, pp. 111-120.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Documento de identidade*. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA FILHO, Alípio. "A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual". *Bagoas*, Natal, v. 3, n. 4, pp. 59-77, jan./jun. 2009.

WARNER, Michael (Ed.). *Fear of a queer planet*. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.