

**Das diferenças às desigualdades:** reflexões em torno das relações de gênero e sexualidade na escola

Júlio César de Oliveira Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo, apresento algumas reflexões em torno das diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Em uma perspectiva discursiva, procuro discutir as normas de gênero como resultado de disputas hegemônicas envolvendo lógicas políticas que tensionam sempre o que se estrutura como norma, como fundamento, expondo assim a sua instabilidade. Em seguida, exploro mais precisamente as relações que fazem das diferenças (de gênero e sexualidade) desigualdades. Isto é, questiono-me sobre como são produzidas (como construções hegemônicas e contingentes), e sustentadas – mas também contestadas e subvertidas – as fronteiras entre um “nós” e um “eles” e de que maneira por meio destas são fixadas (contingentemente) posições de sujeitos assimétricas, hierarquizadas, desiguais.

**Palavras-chave:** Diferenças. Desigualdades. Escola.

**From differences to inequalities:** reflections on gender relations and sexuality in school

## ABSTRACT

In this paper, I present some reflections on the differences and inequalities of gender and sexuality in school routine. In a discursive perspective, I try to discuss gender norms as a result of hegemonic disputes involving political logics that always stress what is structured as a norm, as a foundation, thus exposing its instability. Next, I explore more precisely the relationships that make differences (of gender and sexuality), inequalities. That is, I question how are construct (as

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Doutorando em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista FACEPE. E-mail: [julio\\_oliveira\\_santos@hotmail.com](mailto:julio_oliveira_santos@hotmail.com)

hegemonic and contingent constructs), and sustained – but also contested and subverted – the boundaries between a “we” and a “them” are produced and how they are (contingently) fixed subject positions as asymmetrical, hierarchical, unequal.

**Keywords:** Differences. Inequalities. School.

**De las diferencias a las desigualdades:** reflexiones en torno a las relaciones de género y sexualidad en la escuela

## RESUMEN

En este artículo, presento algunas reflexiones en torno a las diferencias y desigualdades de género y sexualidad en el cotidiano escolar. En una perspectiva discursiva, procuro discutir las normas de género como resultado de disputas hegemónicas involucrando lógicas políticas que tensionan siempre lo que se estructura como norma, como fundamento, exponiendo así su inestabilidad. A continuación, explotan más precisamente las relaciones que hacen de las diferencias (de género y sexualidad), desigualdades. Es decir, me pregunto sobre cómo se producen (en cuanto construcciones hegemónicas y contingentes), y sostenidas - pero también contestadas y subvertidas - las fronteras entre un “nosotros” y un “ellos” y de qué manera por ellas se fijan (contingentemente) las posiciones de sujetos asimétricos, jerarquizados, desiguales.

**Palabras clave:** Diferencias. Desigualdades. Escuela.

## Introdução

Como as diferenças de gênero e sexualidade se tornam desigualdades no cotidiano escolar? A questão central que atravessa as discussões desenvolvidas ao longo desse artigo se propõe a refletir sobre como e quando as diferenças são traduzidas em desigualdades na escola. Isso traz um pressuposto: o de que diferença nem sempre significa desigualdade. Tomando esse aspecto como ponto de partida, nos moveremos a partir de alguns aspectos propostos pela teoria política do discurso, elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), a fim de contribuir com o debate sobre as desigualdades na educação escolar, especialmente no campo das relações de gênero e sexualidade, chegan-

do, por fim, a ponderar sobre de que modo é possível pensarmos em uma emancipação nesse contexto de desigualdades e opressões.

De acordo com Laclau e Mouffe (2015), toda ordem, enquanto construção hegemônica, é o resultado de um processo marcado por disputas de poder – uma decisão num campo de indecibilidade – de modo que a contingência é constitutiva da ontologia política do real.

O que também quer dizer que, se o que existe é (resultado de uma) construção (assimétrica), em princípio pode ser contestado por aquilo que foi derrotado, ou por aquilo que procura a todo instante expulsar da zona de relevância, pertinência, propriedade, normatividade que define a experiência ou as reivindicações de aceitação ou legitimidade de uma dada ordem. Contingência, finitude, falibilidade, instabilidade ontológica. “Aquilo” muda: muda de sentido ao longo do tempo, muda de posição em relação à ordem instituída, muda de identidade dependendo de sua (re)articulação a outros discursos ou projetos de ordem, muda ao se tornar eventualmente o “centro” de uma nova ordem. Pode manter-se inassimilável ou perigoso, mas pode também ser cooptado pela ordem. Pode ainda tornar-se apenas parte de uma nova articulação, regida por outra proposta ou subjetividade política. De qualquer modo, a afirmação do caráter construído, logo político, do real abre espaço a tomadas de posição ética em relação ao sancionamento ou contestação da ordem, em cada momento e lugar (BURITY, 2014, p. 204).

Nessa direção, Laclau e Mouffe (2015) sublinham que não há ordem que se estruture de modo sólido e permanente. Toda construção social, mostra-se sempre como uma fixação parcial e precária, isto é, possui fragilidades, falhas, devido o excesso de sentidos que marca a discursividade, e que emerge tensionando o fechamento da hegemonia. Desse excesso surgem rupturas e deslocamentos que abrem possibilidades de mudanças – assim como de recomendações. Partindo dessa compreensão, torna-se uma estratégia teórico-política produtiva chamar atenção para os excessos de sentidos que escapam às construções hegemônicas, e assim sublinhar a instabilidade do que se encontra normatizado.

Com esse intuito, as discussões que se seguem se movimentam da seguinte maneira. Inicialmente discutirei sobre como as reflexões

centradas na teoria do discurso podem contribuir no debate sobre a desnaturalização das relações de gênero no cotidiano escolar: seus ritos, práticas e normas. Parto, então, da compreensão de que as normas de gênero e sexualidade enquanto atravessadas por lógicas políticas que, de um lado, buscam sustentar as normas a partir da manutenção de um status de “natureza humana”, e do outro emergem lógicas contestando-as, provocando rupturas, e forçando os seus limites. Entram em cena estratégias que buscam reafirmar hierarquias, fixando (precariamente) posições de sujeitos de modo que a um determinado grupo é garantida uma posição de “normalidade”, em detrimento de “outros”, marcados como “diferentes”, “estranhos” ou “indignos”. No segundo momento, me empenho a discutir sobre os modos com que esses “outros”, enquanto exterior constitutivo das normas de gênero, são percebidos no cotidiano escolar (tradicionalmente por meio de indiferenças). É fundamental, então, questionarmos como as fronteiras que definem as diferenças, que tentam delimitar os “Outros”, são construídas, sustentadas, mas também contestadas e transitadas, e quais as estratégias políticas estão sendo postas em jogo na tentativa de cristalizar o “diferente” de uma determinada forma e não de outra.

Espero com essa discussão contribuir na crítica às estratégias políticas – que são também dispositivos pedagógicos: espaços/práticas que nos ensinam modos de ser e de se constituir como “nós” e “eles” – que fazem das diferenças, desigualdades; entender o que sustenta a ordem das coisas tal como se apresenta, e assim desequilibrar a suposta naturalidade das normas de gênero e sexualidade que emergem e que são feitas no cotidiano escolar.

### **Diferenças, desigualdades e as (contingentes) normas de gênero na escola**

Nas últimas décadas, as escolas têm sido desafiadas a repensar as suas práticas e currículos no sentido de reconhecer, e também de “incluir”, as *diferenças* – ou como mais comumente ouvimos falar, a “diversidade” – como meio de superar as desigualdades e opressões reproduzidas em seu interior. São diferenças de classe, cor/raça, culturas, religiosidades, sexualidades, gênero, geração, territórios, deficiências físicas e intelectuais, e assim por diante. Desigualdades são traduzidas dessas diferenças, e por sua vez produzem efeitos reais nas existências

dos sujeitos: violências, vulnerabilidades, dificuldades e exclusões na escola e no mercado de trabalho, problemas de saúde etc. Diante disso, variadas demandas são colocadas à escola: enfrentamento das desigualdades e opressões; novas formas, menos hierárquicas, de relação entre docentes e estudantes; o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais e da cultura e história africanas; a promoção dos direitos humanos e da cidadania etc. Contudo, as dinâmicas de como essas e outras demandas são traduzidas no espaço escolar envolvem uma série de processos políticos importantes: resistências, consensos, negociações, contestações, antagonismos, ressignificações, cooptações em função dos elementos dispostos em cada contexto.

No âmbito das relações de gênero e sexualidade, há muito se tem denunciado o papel da escola na reprodução de uma determinada ordem de gênero heteronormativa, que frequentemente coloca as pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) em posições marginalizadas. Como nos fala Guacira Lopes Louro (1997; 2001), a escola se constitui como uma instituição *generificada*. Afirmar esse aspecto significa sublinhar que em seu interior, e através de múltiplas práticas, diariamente, são reafirmados discursos e fronteiras de gênero. Situações aparentemente neutras, tais como a divisão de tarefas como colorir, brincar, correr ou dançar, ou a escolha de objetos que poderiam ser percebidos como à parte de qualquer divisão de gênero, se tornam momentos em que discursos de gênero são reproduzidos, ou produzidos na hora mesmo, mas quase sempre tomados como naturais (JUNQUEIRA, 2010). Sabemos, porém, que não há nada de natural na heteronormatividade, e uma série de estudos (LOURO, 1997; OLIVEIRA, 2009; CORNEJO, 2012; BENTO, 2011; MISKOLCI, 2015) têm enfatizado essa condição. Nesse contexto, acredito que alguns aspectos da teoria política do discurso (LA-CLAU; MOUFFE, 2015) podem contribuir nesse debate.

As noções e normas de gênero e sexualidade hegemônicas se constituem a partir de diversas disputas e articulações entre discursos em torno da percepção das diferenças entre os sexos, que por sua vez são compreendidos numa lógica dicotômica (feminino/masculino). Esse seria o *ponto nodal*<sup>2</sup> onde uma cadeia de discurso tem se articulado, e

---

2 Podemos pensar o *ponto nodal* como um discurso que se esvazia momentaneamente de seu significado particular tornando-se um ponto onde outros discursos se articulam em uma cadeia de equivalência. Portanto, os pontos nodais são pontos de referência nas práticas articulatórias hegemônicas (LA-CLAU; MOUFFE, 2015).

que se elevou enquanto norma, sustentando, assim, o que tem sido chamado de heteronormatividade. Isto é, se pressupõe uma coerência linear entre sexo, gênero e desejo, de modo que a percepção dicotômica das diferenças entre os sexos (SCOTT, 1995) se traduziria numa organização também dicotômica dos gêneros e das identidades: pênis-homem-masculino e vagina-mulher-feminina, ambos heterossexuais (BENTO, 2011). Nesse sentido, a heterossexualidade seria a forma natural e legítima de expressão do desejo (sexualidade) e de organização das identidades sexuais. Como afirma Butler (2006), é a suposta coerência entre essas dimensões que cria uma matriz de inteligibilidade dos sujeitos. Por consequência, todos/as aqueles/as que escapam a essa norma se tornam passíveis a serem deslocados ao espaço do ininteligível – ou em outras palavras, se tornam anormais, estranhos, desviados, pervertidos. Como analisa Berenice Bento (2011, p. 553):

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. A repetição permite a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas, mas, também, são as repetições deslocadas do contexto natural dos sexos, a exemplo da transexualidade, que possibilitam a emergência de práticas que interrompem a reprodução das normas de gênero e, ao fazê-lo, explicitam o caráter excludente da categoria “humano” das pessoas que reconstróem suas posições identitárias transitando e, portanto, negando a precedência explicativa do biológico.

Uma série de discursos, comportamentos, gestos, valores, costumes, significados sobre cores, objetos, animais e assim por diante, se articulam (ou não) a esse ponto nodal (o binarismo de gênero). A escola alinha-se a outras instituições e práticas sociais (família, religião, sistemas políticos, economia, o saber médico-científico etc.) reproduzindo as diferenças sexuais e de gênero como uma verdade inquestionável, algo que funciona como um fundamento para toda uma organização dos sentidos e dos sujeitos. Nesses processos, os gêneros adquirem vida, constroem os corpos.

As articulações hegemônicas, tal como em torno das diferenças percebidas entre os sexos, são tentativas de regulação dos sistemas de significação, de controle da heterogeneidade do social, que em última instância é impossível justamente pelo excesso de sentidos. De acordo com Laclau (2011), toda estrutura está, de algum modo, sempre deslocada, ainda que tente expressar-se como uma totalidade supostamente coerente, estável e natural. Desse modo, toda hegemonia lida com a impossibilidade de fechamento, de plenitude, de cristalização, mas ao mesmo tempo buscando um fechamento, uma fixação.

Discursos de diferentes origens e com distintos objetivos – a defesa de uma essência natural dos gêneros; a noção de que cabe à família a “orientação” acerca das questões de gênero e sexualidade, pois a escola deveria se ocupar com outras questões; a noção de que falar em relações de gênero na escola seria impor uma “ideologia de gênero” (algo entendido como de caráter “doutrinário”); a escola enquanto lugar de formação para os direitos humanos e para a superação das desigualdades; a escola enquanto espaço que deve se ocupar basicamente com a preparação para o mercado de trabalho; como espaço de apreensão de conhecimentos científicos e/ou de uma cultura geral etc. – se encontram constantemente disputando a significação, o preenchimento, do que vem a ser o papel da educação escolar na esfera das relações de gênero e sexualidade, ainda que em determinados momentos um discurso hegemônico pareça estável. Com isso, lidamos sempre com estruturas contingentes, com fechamentos parciais, estabilizações temporais possibilitadas pelas articulações hegemônicas, e por isso são passíveis a outros rearranjos.

Nessa dimensão, nota-se que é preciso reafirmar a *norma* para que ela se mantenha. A *norma* precisa da *norma* (dos rituais de reprodução de seu domínio) para a sua própria manutenção. É uma constante dinâmica dos discursos hegemônicos (a heteronormatividade, por exemplo) a tentativa de suturar as falhas, de criar uma aparência de substância, de natureza, de apagar os seus vestígios de construção social, uma escolha num campo de outras possibilidades (LACLAU, 2000). Na esfera das relações de gênero observamos tentativas de naturalização de significantes como “mulher”, “homem”, “heterossexualidade”, “família”, ou, mais precisamente no espaço escolar, “coisas de menina/coisas de menino”, “brincadeiras de menino/brincadeiras de menina”, “cores de menina/cores de menino” etc. Nessa altura do texto, cabe salientiar

que aposto bem mais numa perspectiva que compreende as fronteiras entre a escola e a comunidade como sempre borradas, e por isso há um trânsito contínuo entre os significados produzidos nesses dois espaços, não havendo um “puramente” escolar, uma vez que os discursos se produzem constantemente a partir das relações (articulações, contestações, antagonismos) entre si e atravessam as instituições e práticas sociais, não sendo, necessariamente, contidos pelas instituições.

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 ele 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 (JUNQUEIRA, 2012, p. 64).

No espaço escolar lidamos com diversas práticas que buscam sustentar o domínio da “normalidade”, que podem se manifestar por vias sutis, como no trecho anterior onde a solução para o “problema” (de gênero) passava pela reprodução de um binarismo de gênero; por vias mais explícitas e desastrosas, como as agressões físicas contra meninos lidos como “afeminados”, ou os assédios sexuais contra travestis e transexuais; ou através de discursos dissimulados como as piadas, trocadilhos, frases prontas, apelidos etc. – procedimentos escolares cotidianos onde se reafirma o domínio da (hetero)normalidade. Como questiona Junqueira (2012, p.69):

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”?

Essa tentativa de controle do campo das diferenças, de contenção do fluxo de significação e dos “desvios” que decorrem de possíveis outras articulações de sentidos, e que coloca o “Outro” no espaço do estigma,



daquele que contamina a pureza da “normalidade”, é uma das principais estratégias políticas de manutenção da heteronormatividade. Mas, como viemos argumentando, nem tudo acontece exatamente como as normas desejam. De acordo com Elizabeth Macedo (2007, p. 48):

Há sempre um ‘a mais’ de sentido que escapa, o que constitui o discursivo como um campo de indecidibilidades, no qual as posições de sujeito não serão nunca totalmente fixadas. Ou seja, os aparatos regulatórios também produzem efeitos disfuncionais e, na medida em que as posições de sujeito são sobre-determinadas, as influências ‘subversivas’ serão sempre possíveis. É graças a essa crença que julgo possível a agência dos sujeitos.

Não raramente, lidamos na escola com situações e sujeitos que interrompem a regularidade discursiva que o discurso hegemônico de gênero e sexualidade afirma. No estudo “Educação, juventude e homossexualidade: experiências escolares de jovens gays pobres” (SANTOS, 2017), foi observado o desenvolvimento de estratégias de manejo das adversidades e o desenvolvimento de resistências, tanto individuais (o “entrar nas brincadeiras” como um meio de neutralizar as situações potencialmente desagradáveis dissimuladas em “brincadeiras” ou “piadas”) quanto coletivas (a partir das redes de solidariedade e enfrentamento). Disso resulta a possibilidade de observarmos que as normas de gênero hegemônicas nos espaços escolares são, por vezes, subvertidas pelos atores sociais; têm seus limites borrados, suas fronteiras transitadas.

A partir de outros aportes teóricos – não tão distantes do aqui trabalhado – diferentes estudos têm observado esses “pontos de fuga” na estrutura, essa capacidade de manejar os elementos postos em cena. No campo da antropologia e dos estudos de gênero e sexualidade, trabalhos como os de Regina Facchini (2008), Isadora Lins França (2010; 2013) e Paulo Victor Leite Lopes (2011), para citar alguns, têm atentado à capacidade de agenciamento dos sujeitos. Isto é, mesmo em contextos em que potentes relações de poder buscam fixar os sujeitos em posições específicas, muita vezes subordinadas, através de fortes formas de coerção e restrições, existem estratégias de manejo da experiência social que produz negociações e enfrentamentos contra o que a estrutura tenta determinar. Facchini (2008), por exemplo, notou que nas narrativas de mulheres que se relacionam com mulheres na cidade de São Paulo,

havia diferentes rearranjos entre gênero e sexualidade – que nesse contexto se traduzia em recombinações entre os pares masculina/feminina e ativa/passiva subvertendo possíveis correlações imperativas entre estes pares – decorrentes de um “deslocamento entre atributos e/ou performances de gênero e ‘comportamento sexual esperado’” (p. 189).

Os sujeitos nunca são, portanto, vítimas absolutas e permanente sem seus contextos. Estão sempre *agindo, se movendo, negociando* posições, e por isso *sendo*, o que cria diferentes formas de agência: negociações, compromissos, concordâncias, revoltas, resistências, entre outras possíveis (PISCITELLI, 2008). Nesses estudos apontados anteriormente, cabe observar ainda, que a capacidade de agenciamento dos sujeitos não aparece distante das relações de poder. As relações de subordinação e dominação permanecem existindo e sendo consideradas e denunciadas. Não é porque se leva em conta certa capacidade de ação do sujeito que as estruturas de poder somem do campo de visão. Significa, bem mais, incluir as contradições e ambiguidades presentes nas relações sociais no olhar analítico direcionado aos fenômenos.

A não garantia de que as coisas aconteçam exatamente como o discurso hegemônico no campo do gênero e sexualidade na escola deseja (o controle do fluxo das diferenças e a fixação de posições hierárquicas entre os sujeitos) se dá também a partir da possibilidade de articulação entre distintos fatores: familiares, culturais, territoriais, experienciais, subjetivos, entre outros. Nesse mesmo contexto, importa atentar que compreender as normas como contingentes não significa, em hipótese alguma, uma negação das práticas de discriminação, marginalização, estigmatização, que em linhas gerais rondam as experiências sociais de pessoas LGBT – incorporando diferentes características quando articuladas a outras circunstâncias e aspectos da vida social, como num caleidoscópio da vida cotidiana. No interior das escolas existe uma infinidade de relações sendo tecidas, inter cruzando (as vezes de modo contraditório e conflituoso) práticas de marginalização e exclusão, e formas de agenciamento dos sujeitos, como no desenvolvimento de estratégias de resistências, rebeldias, negociações e manejos dos infortúnios (SANTOS, 2017).

No curso desse processo, perceber a contingência das normas (as tensões entre discursos que buscam sustentá-las e os que estão sempre ali tentando subvertê-las) nos permite criticar toda concepção normalizadora que se encerre no “sempre foi assim” – como o que tan-

tas vezes ouvimos quando as desigualdades nas relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar emergem com mais força – e que busque cristalizar posições de sujeito marginalizadas e estigmatizadas. É necessário romper com essas naturalizações que constituem o cotidiano de nossas práticas escolares, pois é especialmente a partir delas que se produzem as diferenças e se faz delas desigualdades.

Isto posto, cabe pensarmos sobre como são produzidas (enquanto construções hegemônicas e contingentes) as fronteiras entre um “nós” e um “eles” e como por meio destas algumas pessoas são marcadas como “anormais”, “estranhas”, “indesejáveis”, sendo, por vezes, alvo de rejeição, de vergonha, de nojo.

### **O exterior que importa: o lugar dos “outros” na escola sob suspeitas**

A partir do estabelecimento (precário) das normas (hegemonias) de gênero e sexualidade (que envolve processos de negociação, contestação, negação), se define um exterior formado por aqueles/as que não se enquadram. Com efeito, as diferenças sexuais e de gênero se traduzem em desigualdades na medida em que são lidas através da distinção entre um “nós-normais” e um “eles/as-anormais”, que fixam (contingentemente, é verdade) posições de sujeitos assimétricas, hierarquizadas, desiguais. Esse aspecto se intensifica no campo do gênero e da sexualidade ao partir da noção, bastante enfatizada, de uma “essência” dos sexos/gêneros, e por consequência, a “naturalidade” dessas diferenças (SIMÕES, 2014, p. 3). Notadamente, também atravessa a escola constituindo as suas práticas cotidianas.

Ao longo de sua história, a escola tem se movido entre, de um lado, operar uma série de processos de homogeneização dos sujeitos (formar bons cidadãos; a reprodução de valores e costumes que constituiriam uma “cultura geral”; o desenvolvimento de avaliações em larga escala, sob um viés de padronização; a tentativa de estabelecimento de uma unidade curricular comum a todas as escolas, entre outros, são alguns exemplos), e de outro, a reprodução das diferenças em desigualdades – o que para Burbules (2003) se trata de uma tensão entre *homogeneidade* e *diversidade* muito presente na educação escolar moderna. Lidamos, ainda hoje, com formas de uniformização que atuam via tentativas de apagamento das diferenças entre os/as estudantes, e com a manutenção de desigualdades sociais e escolares.

Esses processos são parte de uma lógica política onde a definição de uma parcela de excluídos é condição para o estabelecimento de um conjunto de sujeitos “normais”, pertencentes a uma classe supostamente superior – um todo pretensiosamente harmônico e estável. Para Laclau (2000; 2011), a construção de uma identidade/sistema/ordem, entendida como a articulação de discursos em uma cadeia de equivalência, ocorre por meio da redução das diferenças entre determinados elementos, elevando como ponto central a oposição em relação a um exterior, um “Outro”. Nessa lógica, o estabelecimento de um “nós” passa pela necessária definição do que “não somos”, um exterior que é condição de possibilidade da definição de um interior. Estabelece-se, então, uma relação de antagonismo entre os discursos de modo que a negação do “Outro” (discurso antagonizado) é parte necessária da definição do “mesmo” (discurso antagônico) (MENDONÇA, 2003). Essa relação pode ser observada, por exemplo, na tensão entre discursos heteronormativos – que buscam a todo tempo reafirmar uma *natureza humana heterossexual* que corresponderia a um binarismo de gênero também natural – e as experiências sociais de pessoas transexuais, travestis e *queers*, cuja própria existência nega radicalmente a suposta natureza da ordem “sexo-gênero-desejo” – tensão que também atravessa a escola. Em meio a essa luta discursiva, a afirmação da heteronormatividade enquanto natureza humana só é possível a partir da rejeição da legitimidade e da existência da transexualidade, travestilidade e transgenericidade – ou seja, a negação do outro é sua condição de possibilidade. Por sua vez um determinado sistema de significação se constitui enquanto norma na medida em que salta da posição de particular, esvaziando-se temporariamente de seu sentido, a um universalismo, buscando representar o campo das diferenças, e nesse caso também de organizar os sentidos em torno de “gêneros” e “sexualidades” (LACLAU, 2011).

O *exterior constitutivo* em Laclau (2000) pode ser entendido como o conjunto de elementos excluídos por um sistema de significação (uma cadeia de equivalência entre discursos), mas que é, sem dúvida, condição de sua definição. O que permite algum fechamento de um sistema de significação – a estruturação de uma identidade, por exemplo – é precisamente a lógica da diferença e a exclusão, definindo (precarientemente), assim, os limites “dentro-fora”. Em síntese, a construção de uma identidade/ordem/sistema passa pela definição de um exterior constitutivo, que é não só a sua condição de possibilidade, como tam-

bém a impede de se constituir plenamente como um sistema fechado, pleno e estável. O exterior é aquele que desafia o controle, que escapa de suas tramas.

Nos estudos de Judith Butler (2006; 2011) esse olhar para um exterior constitutivo é central em muitos momentos. Para Butler, o estabelecimento da norma, não só gera a exclusão daqueles/as que não se enquadram, mas também cria zonas hostis de existência (exclusão violenta dos sujeitos que não se conformam à norma) e estabelecem assim vidas precárias, aquelas cujas violências sofridas não importam. Nessa perspectiva, a autora enfatiza as relações que estabelecem um determinado grupo de pessoas como “dignos” de direitos, e outras que não são dignas, criando vulnerabilidades e precariedades. Como sinaliza Butler:

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. Essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida (BUTLER, 2001, p. 155).

É nesses interstícios e trânsitos de significados, ou nos entre-lugares das normas, que as subjetividades desses sujeitos são produzidas, articulando distintos aspectos pessoais e experienciais e dimensões da vida social, como as relações de gênero, a sexualidade, a racialização, as relações de classe etc. Ou seja, desse exterior emergem também outras racionalidades, outros modos de subjetivação e de organização dos sentidos e saberes.

Todavia, esse exterior representa também a impossibilidade de fechamento do sistema (LACLAU, 2000). Ele é o que ameaça essa suposta naturalidade das normas de gênero e sexualidade. Expressa a dimensão do antagonismo, da contestação, das disputas e da contingência. Seguindo nessa perspectiva, o que tem sido denominado como hetero-

normatividade é um sistema que se estabelece através de duras disputas hegemônicas, e atravessado por dinâmicas de articulação, exclusão e antagonismos. Ainda que aparente rigidez e estabilidade, esta ordem de gênero é algo constantemente reiterado para que exista, e permanentemente aberto, contingente, cuja fixação precária nos mostra que é passível a outros modos de construção.

Via de regra, a escola tem lidado com o “Outro” de dois modos gerais, não como estágios evolutivos, mas como processos que se encontram de muitas maneiras, que lidam com resistências, negociações e contradições, e que ganham os contornos de cada contexto, mas apresentam certa regularidade importante na análise. O primeiro se refere a um não reconhecimento da existência das diferenças, um *“faz de conta que não existe... que nada demais está acontecendo”* – que nos últimos anos tem sido reduzido diante da visibilidade que as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero têm alcançado a partir das demandas levantadas pelos movimentos feministas e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Refiro-me às vezes em que a escola demonstra-se alheia, indiferente aos problemas vivenciados (violências, chacotas, humilhações etc.), invisibilizando-os ou desvalorizando-os, o que como afirma Junqueira (2009, p. 28): *“esvazia o sentido da vida, alimenta o cinismo, anestesia as sensibilidades em relação às injustiças, conduz a naturalização do inaceitável, produz uma resignação ao intolerável e mina os parâmetros éticos ainda subsistentes”*.

No segundo modo, até se reconhece a existência da diferença, mas se repele para um espaço específico, que pode ser o das práticas extracurriculares – onde, comumente, as diferenças culturais, étnicas e raciais são relegadas – ou o “fora da escola”, quando as práticas de exclusão são mais radicalizadas. Dessa dimensão decorrem ainda as práticas que levam a **inclusões parciais** – dentro de determinados moldes – e **exclusões radicais** do “Outro”. É possível percebermos em relatos de experiências escolares de travestis e transexuais um emaranhado de práticas que convergem em formas de exclusões radicais. Práticas estas, fundadas na suposta “natureza biológica dos gêneros”, onde se nega radicalmente qualquer forma de construção identitária que se coloque em discordância com a correlação linear entre pênis-homem-masculino e vagina-mulher-feminina, e acabam por operar práticas de estigmatizações permanentes que levam, inclusive, a uma desumanização dessas pessoas: isto é, rapidamente são reconhecidas como “estranhas”, “anor-

mais”, “doentes”, “pecaminosas”, “possuídas por um espírito maligno” (BENTO, 2011). Mostrando a sua pior face, como um ambiente hostil, a escola conduz esses sujeitos à expulsão.

Nesse contexto, a *diferença* é percebida como “diversidade”, ou “*diferença entre*” como propõe Burbules (2003): uma variação dentro de um quadro de referência de “normalidade”, supondo-se assim, muitas vezes, uma “heterogeneidade harmoniosa” entre os sujeitos, como se não houvesse relações de poder atravessando-as. Nas palavras do autor:

Ao manter as diferenças entre as categorias e normas que são coerentes com os interesses dos grupos dominantes, e às vezes definidas por eles, os discursos da diversidade são uma forma de domesticar a diferença, permitindo-lhe “livre expressão”, mas em um âmbito extremamente limitado – além disso, um âmbito que é implícito, e que não se abre facilmente à renegociação ou à constatação (BURBULES, 2003, p. 173).

Romper com essa lógica da diferença como diversidade, especialmente no campo das propostas curriculares, dos projetos e normas escolares, requer compreender o caráter relacional, dinâmico, performático, contraditório e contingente, da produção das diferenças. A diferença é algo em processo e delineada através das relações estabelecidas em determinados contextos (MACEDO, 2007). Falar de uma relacionalidade das diferenças implica entender que lidamos com “diferenciações”, nos termos de Brah (2006), algo que se faz e refaz ao longo das experiências sociais, não definidas a priori, e se estabelecendo a partir de fixações parciais e contingentes de sentidos. Diferença é, portanto, relação. Ela é produzida sempre contextualmente, por meio dos modos dos quais os sujeitos fazem e refazem o cotidiano escolar – ainda que guarde uma dimensão de reprodução de uma estrutura social mais ampla. Com isso, na perspectiva discursiva aqui debatida se desloca a ênfase de análise das identidades em si para os processos de diferenciação, para as *relações* que produzem um “nós” e um “eles”.

Importa destacar que falar em uma dinamicidade das diferenças, implica entender que se estruturam em um fluxo interminável de produção de sentidos, de maneira que as possibilidades de articulação de elementos em torno das diferenças não cessam. É a partir desse aspecto que as diferenças se articulam, se intersectam: gênero atravessa

sexualidade, racialização, geração, classe social, e assim por diante, num processo recíproco, constituindo-se mutuamente (BRAH, 2006). Portanto, falar de uma relacionalidade, de uma produção contextual das diferenças, importa ao considerarmos que o que se encontra em nossos cotidianos escolares não está sempre determinado por algo exterior, havendo assim uma potência nos próprios modos com que fazemos a escola, nos laços e relações que se pode criar.

Perceber as lógicas de produção das diferenças enquanto sempre vivas é fundamental na apreensão das dinâmicas de poder constitutivas das relações sociais desenvolvidas no cotidiano escolar, espaço de múltiplos acontecimentos, de cruzamento de forças, conflitos, consensos, experiências, contradições e produção de sentidos (LOPES, 2015). Nessa direção, julgo importante a observação de Macedo (2015, p. 903-904):

Não advogo, portanto, um romântico cenário em que não há restrições, não é assim o chão da escola. Ele é, ao contrário, o cenário construído por uma teia distinta de forças, desiguais e oblíquas, que seguem produzindo o esperado e o inesperado num mesmo movimento. O combate de que falo não se faz, portanto, de fora do poder, não somos nós contra eles, quem quer que sejamos nós e eles. Ao contrário, é uma interferência nessa teia produzida de dentro dela com vistas a liberar sentidos que outras interferências buscam sufocar.

Avtar Brah (2006), como também observa Adriana Piscitelli (2008), adverte-nos de que nem sempre *diferença* significa *desigualdade*, opressão e exploração. Por vezes, diferença pode significar pluralismo e formas democráticas de agência política. É em tornodesse ponto que Brah entende e propõe que uma das questões-chave seria entender “se a ‘diferença’ diferencia lateral ou hierarquicamente” (2006, p. 358). Dessa ótica de análise, portanto, as diferenças sexuais e de gênero nem sempre são traduzidas em dominação/coerção/submissão, mas podem expressar uma diferenciação lateral.

## **Algumas conclusões**

Mesmo compreendendo que o controle, como qualquer sistema de significação, está, em última instância, fadado ao fracasso em sua



tentativa de domínio do fluxo das diferenças (há sempre aqueles/as que escapam), não estamos isentos/as da necessidade de combatê-lo (MACEDO, 2015). Aliás, é, pois, pela existência de um controle que muitas pessoas LGBT são vítimas de estigmatizações e exclusões, cotidianamente, na escola. Mas como fazer isso, como romper com as formas de controle, quando as condições parecem tão pessimistas, quando tudo parece tão estável? E mais, é possível pensarmos juntos/as a construção de uma emancipação nesse contexto?

Como temos discutido, tradicionalmente, a escola tem lidado com aqueles/as percebidos/as enquanto “diferentes” como apartados/as, distantes do que se intenciona em seu cotidiano. Certamente, não pretendo aqui reduzir a educação escolar ao ensino (a intencionalidade), uma vez que há também outros processos de aprendizagem que ocorrem por meio das experiências e relações sociais que se desenvolvem em seu espaço – sendo, inclusive, por vezes, distintos do que oficialmente se projeta. Contudo, ao olharmos de modo mais amplo, a escola continua hegemonicamente operando formas de silenciamento e opressão daqueles/as percebidos/as como “diferentes”.

Defendo, e não estou só nessa perspectiva, a importância de ecoar essas experiências subalternizadas como meio de desafiar os tabus e temores das diferenças, e assim levar a “projeção/construção de lugares que nos faltam” (MESQUITA; ASSIS, 2013, p. 85). Existem saberes, experiências, visões de mundo que esses sujeitos subalternizados demandam que sejam incluídos também na estruturação dos currículos e práticas desenvolvidas na escola. É preciso “abrir mundos” para que essas experiências de subalternização sejam expressas (Ibid). Não falo, portanto, de uma “mera” inclusão das demandas no/pelo sistema, mas uma ampliação das possibilidades de outras significações (MACEDO, 2014), que implica a transformação das regras e lógicas que o governam e que sustentam os nossos modos de fazer a educação escolar. É um convite a desestabilizar o que se encontra como fundamento. Isto é, indagar constantemente sobre o que e quem precisa ficar do lado de fora para que uma determinada ordem seja possível. Nesse sentido, questiono-me sobre até onde o nosso modo de fazer a escola hoje suporta esse movimento de trazer para o centro essas experiências vistas como subalternas, imorais, impertinentes, indignas; como pensarmos o lugar das experiências de travestis, transexuais, *queers*, lésbicas, gays, entre outros “Outros” – levando em conta as intersecções com outros marcadores

sociais da diferença – sem que caiamos nas armadilhas da assimilação (recodificada, ressignificada) pela ordem, que incansavelmente produz estes “outros”? E mais, talvez esses diferentes modos de pensar e viver a escola já venham sendo produzidos em algumas realidades, e portanto como fazer emergir essas experiências?

Essa proposta implica um encontro face a face com esses/as percebidos/as como “outros-diferentes”, cujas experiências – e, muitas vezes, também as *existências* – têm sido invisibilizadas, marginalizadas, tratadas como menos dignas ou indignas. Com Jorge Larrosa (2002), podemos pensar esse encontro como um momento de *experiência*. Trata-se, por conseguinte, de uma relação em que o sujeito se abre a algo que é exterior, uma exterioridade – o que e como o outro pensa, sente, fala – e nesse momento, de abertura e de atravessamento, algo lhe acontece, lhe deixa marcas, produz efeitos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

O sujeito da experiência é definido por sua abertura, sensibilidade, exposição, receptividade. A noção de experiência em Larrosa (2002) nos inspira a perceber a potência dos encontros, dos acontecimentos, reconhecendo as diferenças, a alteridade e a pluralidade. Como afirma Oliveira (2013, p. 65): “através do encontro, sentimentos diversos são ativados – desconforto, estranhamento, surpresa – e a possibilidade de trilhar novos percursos se abre”.

Nesses termos, e tendo em vista que não existem fundamentos sólidos, estáveis, preexistentes do social, mas um permanente movimento de (re)negociação e disputas pelos processos de significação (logo, estabilizações temporais, precárias) (LACLAU, 2011), se torna indispensável pensar em uma emancipação dos sujeitos oprimidos que

seja ciente de suas limitações e contingência. A questão da emancipação para Laclau (2011) encontra uma contradição indecível: a de operar entre a necessidade e a impossibilidade de determinação de um fundamento do social do qual se pretende romper, superar. Isso não significa, por outro lado, um abandono da noção de emancipação. É, pois, compreender que apesar de improvável conceber um estado/momento (pós-emancipação, por exemplo) onde as relações de poder tenham sido extintas – não há como superar de uma vez por todas o jogo político – estamos fadados/as a lutar pela superação das desigualdades, das relações que precarizam as condições de vida de determinados sujeitos, que vêm o *outro como fonte de todo mal* (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000) considerando sempre uma abertura a articulação de outras demandas diferenciais em torno de um mesmo projeto político, tendo assim como o principal ponto articulador a oposição a uma mesma ordem social, não fixando permanentemente regras prontas, universalizadas e absolutas.

Para concluir, acredito ser importante fortalecer as estratégias políticas que compreenda pelo menos dois sentidos. O primeiro de romper com uma concepção de escola que centralize a transmissão de um conhecimento objetivo, em detrimento das experiências e conhecimentos subjetivos. Não é assim que os cotidianos escolares são tecidos, ainda que nossos currículos se estruturam dessa forma. Existem múltiplos processos e relações sociais acontecendo, conhecimentos sendo produzidos, alternativas práticas e curriculares se fazendo, de modo que não é possível reduzir a experiência escolar às disciplinas, obrigações, formalidades. Essa perspectiva deve estar intimamente alinhada com o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, trazendo para o centro do debate e das reflexões curriculares as experiências subalternizadas – o exterior constitutivo do que se apresenta como norma. Abrem-se assim possibilidades (também limites, é bem verdade) de transformação do próprio cotidiano escolar. Essa articulação com aqueles/as tratados como “outros-diferentes”, por outro lado, não deve descuidar apostando apenas em uma ação oficial da escola, no sentido de proteger e “incluir” os/as diferentes. É preciso também apostar no estabelecimento de políticas e redes de solidariedade e cuidado, compreendendo as articulações entre as diferentes diferenças, e de formas de resistências coletivas entre os sujeitos.

## Referências

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, UFSC, n. 19, v. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404>> Acesso em: 29 ago. 2017.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, Unicamp, n. 26, p. 329-376, jan./jul. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2017.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

BURITY, J. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. **Espaço do Currículo**, v. 7, p. 199-218, maio/ago. 2014.

BUTLER, J. Vida precária. **Contemporânea, Revista de Sociologia da UFSCAR**, v. 1, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>> Acesso em: 29 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Deshacer el género**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2006.

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 110-127.

CORNEJO, G. A Guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 69-78.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v.25, n.2, p. 163-177, jul./dez., 2000.

FACCHINI, R. **Entre Umas e Outras: Mulheres, (Homo)Sexualidades e Diferenças na Cidade de São Paulo**. 2008. 323f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Unicamp, Campinas, 2008.

FRANÇA, I. L. "Frango com frango é coisa de paulista": erotismo, deslocamentos e homossexualidade entre Recife e São Paulo. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n.14, p.13-39, ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Consumindo lugares, consumindo nos lugares:** homossexualidade, consumo e subjetividades na cidade de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2010.

JUNQUEIRA, R.D. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_. Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escolar Homofóbico. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, p.208-230, 2010.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia do Armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (Orgs.). **Discursos fora da ordem:** sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2012.

LACLAU, E. Da emancipação à liberdade. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Emancipação e Diferença.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2011, p. 23-46.

\_\_\_\_\_. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista:** Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, 19, p. 20-28, jan./abr, Campinas: Autores Ltda, 2002.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, P.V.L. **Sexualidade e Construção de Si em uma Favela Carioca:** pertencimentos, identidades, movimentos. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

\_\_\_\_\_. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 83-101.

\_\_\_\_\_. Um Discurso Sobre Gênero nos Currículos de Ciências. **Educação & Realidade**, v. 32, p. 45-58, jan/jun 2007.

MENDONÇA, D. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 20, p. 135-145, jun. 2003.

MESQUITA, R. G. M.; ASSIS, R. V. Anotações sobre a possibilidade de uma educação popular emancipadora em escolas públicas a partir do direito ao narrar. In: MESQUITA, R. G. M. (Org.). **Projeto didático para a construção de documentário:** uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 80-118.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. A produção de documentários como prática didático-pedagógica: experiência estética, linguagem audiovisual e educação emancipadora. In: MESQUITA, R. G. M. (Org.). **Projeto didático para a construção de documentário:** uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 57-79.

\_\_\_\_\_. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar**. 2009. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2009.

PISCITELLI, A. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, p. 263-274, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/5247/4295>> Acesso em: 29 ago. 2017.

SANTOS, J. C. O. **Educação, juventude e homossexualidade:** experiências escolares de jovens gays pobres. 2017. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2017.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SIMÕES, J. A. Diferença e desigualdade em pesquisas sobre sexualidade e gênero: questões para discussão a partir do marco das 'interseccionalidades'. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29a RBA: Diálogos antropológicos, expandindo fronteiras, 2014, Natal. **Anais...** 2014. v. 1. p. 266-274.

Recebido em: Setembro 2017

Aprovado em: Novembro 2017