



A IGUALDADE AINDA VAI CHEGAR

Claudio Roberto da Silva¹

O encontro com a docência em 2000 levou-me a reconhecer que à época o discurso de cidadania era o motivador de propostas que defendiam ser impossível conciliá-la com as várias formas de exclusão e violação dos direitos humanos. Nesses termos, a cidadania deveria incluir todos os segmentos da sociedade, independentemente de condição social, raça, sexo, credo, idade ou orientação sexual. Sob essa perspectiva, a rede de ensino na qual participava tornara-se um canal de divulgação não apenas dessa proposta, mas da formação para princípios fundamentais como o respeito à dignidade da pessoa; a predominância dos direitos humanos e do combate a qualquer comportamento que desrespeitasse os direitos e as liberdades fundamentais. Essa proposta tornou-se interessante por poder articular temas como educação formal, identidades de gênero, sexualidades e direitos humanos.

Em 2006, após iniciar o curso de doutoramento comecei a manter contatos com várias escolas públicas que estivessem desenvolvendo projetos que abrangessem o respeito aos direitos das diferenças. Foi assim que passei a acompanhar as atividades da escola João Antônio Mascarenhas para investigar em que medida a noção de respeito aos direitos humanos, presente nas políticas públicas de educação, refletia-se na garantia do direito a não discriminação das diferenças sexuais no espaço escolar. Aqui cabe fazer uma pequena explicação sobre a idéia de diferenças sexuais, pois segundo Jurandir Freire Costa (1995) se no século XIX a noção de diferenças sexuais se referia exclusivamente ao binarismo da idéia de homem e mulher, no período contemporâneo podemos entender diferenças sexuais sob múltiplos cruzamentos de identidades de gênero e de sexualidades que pluralizam termos como homens, mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e quaisquer outras diferenças.

Em face dessas transformações tornava-se possível articular uma reflexão que englobasse noções como direitos humanos, cidadania e diferenças sexuais, visando recuperar esse processo de mudanças que originou um sistema mundial de proteção da pessoa que abrangeu a questão das relações de gênero e sexualidade, assim como a situar o Brasil nesse contexto, ao incorporar as recomendações dos documentos sobre direitos humanos; e também a apresentar a influência de suas diretrizes no surgimento das políticas que passavam a reconhecer diversas formas de violação da

¹ Bacharel e mestre em história social formado pela FFLCH-USP; bacharel em biblioteconomia pela ECA-USP; e doutor em educação pela FE-USP. E-mail: crsillva@usp.br.



dignidade humana. Nesse cenário, a referência à Declaração de Viena (1993) chamava a atenção devido ao compromisso de defesa dos direitos humanos assumido pelos países, o que, no caso brasileiro, ainda que de forma precária, influenciou na organização do sistema de educação. Esse redimensionamento revelou a dificuldade da aderência das realidades locais, como, por exemplo, o caso dos sistemas de educação brasileiros, a uma concepção global, neutra e abstrata, do sujeito de direitos, assim como a pensar o paradoxo da defesa simultânea dos direitos à igualdade e à diferença (FRASER, 2007; SANTOS, 2003).

Ao fazer um primeiro levantamento bibliográfico, constatei a carência de reflexões sobre essa perspectiva. Esse aspecto esboçou a possibilidade de um estudo sobre os fatores que viabilizavam, ou não, a construção da cultura de respeito aos direitos de cidadania das diferenças sexuais. Por esse motivo, coube recuperar a origem do trabalho com a questão da diversidade humana e do respeito às diferenças pela área de Educação por meio das políticas que ficaram conhecidas sob o nome de escola inclusiva. Sob o conceito de inclusão, termo definido como o princípio fundamental do aprendizado em conjunto, teve início a integração dos/as alunos/as portadores/as de deficiência (SÁNCHEZ, 2005), e, posteriormente, com as legislações e os parâmetros curriculares brasileiros, abriu-se caminho à assimilação das diferenças étnico-raciais. No caso dessas últimas, esse fato deveu-se à demanda colocada por esses movimentos sociais (MARTINEZ, 2001). Além disso, sob determinados contextos, como o da crise da Aids, houve a origem de movimentos que foram importantes ao influenciar a produção de respostas não só acadêmicas, mas também por meio das políticas da área de educação (TONATTO & SAPIRO, 2002; VIANNA & UNBEHAUM, 2006). Pouco a pouco, essas respostas foram ampliando o campo de inclusão das diferenças. Até que no começo do século XXI a capacidade elástica do conceito de inclusão também passou a abranger as diferenças sexuais enquanto grupo que sofria violência na escola.

Foi o tratamento multidimensional do conceito de violência que representou uma novidade introduzida pelas políticas que abordam as violações de direitos humanos (SCHILLING, 2004). Nelas, o enfoque passa a considerar a tipologia dos casos que, uma vez contextualizados, revelam a variação de suas modalidades (física, verbal, moral). No que se refere à relação da violência dirigida às diferenças sexuais, o seu tratamento por meio do conceito de homofobia, foi importante por expandir a compreensão de seus efeitos enquanto uma violência que, longe de atingir apenas gays, lésbicas e travestis, independia do sexo e da orientação sexual, abrangendo indistintamente todas as pessoas (BORRILLO, 2001), e afetando seus direitos.



Somente após a definição desse contexto de lutas políticas pela inclusão das diferenças, das normalizações internacionais das quais o Brasil é um dos signatários, é que se pode pensar sobre o desafio da construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e de cidadania das diferenças sexuais na educação escolar. Porém, cabe ainda por em questão a efetividade daquela frase de que o Brasil é um Estado laico desde 1889, recuperando a histórica tensão gerada pela “corrosão privada das normas públicas” (PARKER, 1991), a qual tem efeitos nos órgãos sob a administração do Estado, inclusive nas escolas, permeando a vida moderna brasileira ao coexistir com a tradição (idem). No Brasil, essa tradição fundamentar-se-ia numa ordem social patriarcal. As experiências vivenciadas no campo das relações de gênero e sexualidade sobreviveriam perpassadas por essa coexistência, cuja tensão assume graus de complexidade que variam de região para região do país, assim como de classe social para classe social.

Para analisar o sistema público escolar é preciso estar atento a essas contradições e a como elas acabam por produzir antinomias (MORAES SANTOS, 2008). Sob essa lógica, as experiências de alunos/as, funcionários/as e professores/as tomam como referência as significações patriarcais, as quais seriam aplicadas ao contexto de um sistema público que, em princípio, seria laico, e que revela a permanência de relações sociais excludentes, como o machismo e o racismo, que sobreviveriam nas relações de pessoalidade e intimidade, reiterando práticas e sentidos hierarquizados para as relações cordiais, pois, em princípio, a igualdade é um valor moral muito acentuado que se opõe ao pavor da diferenciação social (BARBOSA, 1999). Nesse processo, a hierarquia não se apresenta claramente, camufla-se em relações aparentemente entre iguais. Em todos esses elementos não haveria subjetividade pura, mas o poder da construção sócio-histórica patriarcal.

Perante esse aparato, é possível reconhecer a sofisticada engenharia de poder sobre os sexos (SCOTT, 1990) que historicamente instituiu os lugares do masculino e do feminino nesse imaginário. Esse fenômeno seria responsável por outras ambiguidades presentes na organização escolar e atingiriam mortalmente o núcleo de sentido da cidadania moderna: a noção de igualdade e de direitos. Nesse sentido, elementos do discurso moderno, como a impessoalidade dos valores democráticos e de cidadania, entram em tensão com os da tradição e da pessoalidade no ambiente escolar, produzindo ambiguidades ligadas agora aos possíveis entendimentos de respeito no cotidiano escolar.

Assim, podem-se observar três maneiras de compreensão:



1ª) Tolerância/ respeito que tem origem no discurso das democracias modernas com o princípio da isonomia entre cidadãos/ãs. Uma compreensão totalizante, em princípio, por tentar abranger todos os indivíduos; esta, como já se pode verificar, também produz hierarquias por causa da ficção descontextualizada do indivíduo universal, que exclui os grupos cujas características não se assemelhem à dele (FRASER).

2ª) Respeito/ reputação que foi herdado do imaginário patriarcal brasileiro. Pode ser reconhecido nos valores tradicionais atribuídos às relações de gênero e sexualidade, os quais estabelecem lugares para homens e mulheres dentro do lar patriarcal imaginado: marido/esposa, pai/filhos/as, mãe/filhos/as. Esse reconhecimento da reputação nas relações sociais depende do olhar de terceiro/as. (ALENCAR & LA TAILLE, 2007).

3ª) Reputação/ tolerância que se instaura por causa das relações sociais nas quais a igualdade é vista como valor moral que procura camuflar as diferenças sociais, mas que não abandona o modelo hierárquico. Aqui, a não exposição pública e a discrição da pessoa (CAVALEIRO, 2009) que não ocupa os lugares tradicionais - imaginados para as relações de gênero e sexualidade – tornam-se elementos que condicionam o reconhecimento do respeito, reconduzido à ideia de tolerância.

Esse mapeamento tornou possível a composição de um quadro que revelava a complexidade colocada ao reconhecimento do direito à não discriminação das diferenças sexuais. Esse quadro evidencia a existência de fatores de tensão, cujos reflexos acabam por relacioná-los às dificuldades a serem enfrentadas para se implementar um discurso de cidadania e direitos humanos no espaço escolar. A começar pelo paradoxo de uma noção de igualdade que aparece assentado numa perspectiva de autonomia individual descolada dos fatores culturais que instalam a desigualdade.

Na escola João Antônio Mascarenhas, a afirmação “A igualdade ainda vai chegar”, ao surgir como o título de um dos cartazes que compunham os produtos preparados para sua feira cultural, aparecia como uma promessa que acenava como uma possibilidade para a construção de uma “cultura do respeito” aos direitos de cidadania das diferenças. Ao lado dele era possível observar outros, que possuíam mensagens sobre os/as portadores/as de necessidades especiais, mulheres e negros/as. A frase indicava a tentativa de estabelecer algumas diretrizes para a integração das diferenças presentes no cotidiano escolar, nas práticas e nos conteúdos curriculares. Ainda que houvesse a preocupação do pedido de docentes para a elaboração de cartazes sobre a diversidade sexual, eles não foram feitos.



No cotidiano da escola, um momento em que o pressuposto da igualdade se demonstrava bastante frágil em relação à desvalorização cultural das diferenças era quando o confronto com as normas escolares de alguns grupos de rapazes parecia expressar certo tipo de masculinidade (BRITO, 2004). Nas salas de aula, no corredor, no pátio, em excursões, era possível acompanhar como a manutenção do controle disciplinar gerava alguns conflitos, por vezes tensos, entre colegas do grupo discente ou entre eles/as e os/as professores/as ou funcionários/as. Geralmente, esses conflitos começavam com provocações cujo conteúdo manifestava diferentes formas de humilhação. Eles colocavam em xeque a reputação da pessoa, apresentando alguma “evidência” (ALENCAR & LA TAILLE, 2007) que ressaltasse suas características pessoais, seus modos de vestir ou que a envolvesse em alguma cena que a expusesse ao sentimento de vergonha e/ou humilhação perante os/as outros/as.

Durante o exercício de observação, a noção de resistência às normas disciplinares começou a esboçar-se como outro foco para a análise do respeito. Era comum ver os alunos caracterizados como os mais indisciplinados envolver-se em cenas que caricaturavam a feminilidade ou a relação anal, sentar-se no colo um do outro, andar abraçados no pátio e no corredor. Em determinados contextos, era como se essas cenas fossem usadas para desafiar, particularmente, as pessoas incumbidas de preservar a obediência às regras escolares: docentes ou funcionários/as. Aspecto que, sob certas circunstâncias, levava à intervenção e à interrupção da cena. Paradoxalmente, eram alguns desses rapazes que, ao ver uma moça ou outro rapaz que não expressasse um comportamento condizente com a identidade de gênero associada a seu sexo, faziam provocações que, em alguns casos, chegavam a humilhar frontalmente os/as colegas.

As cenas envolvendo provocações rompiam com a noção neutra e impessoal de respeito ao sujeito de direitos. Nelas, esse termo parecia confrontar-se com outros significados que o colavam à ideia de desrespeito à honra, revelando que, por causa dessa polissemia, era possível entendê-lo sob a ideia multifacetada de respeito/reputação. Nesse caso, a cobrança pelas atitudes de respeito, por vezes, ocorria quando a pessoa sentia que sua reputação fora exposta ao olhar dos/as outros/as e ela se sentia humilhada. Sob esse contexto, as provocações entre os/as alunos/as revelavam a qualidade e a quantidade de formas e conteúdos na arte de humilhar (idem). A forma mais comum era a da zombaria, que caminhava no limite tênue entre o aceitar ou retrucar a “*tiração de sarro*”. E o conteúdo, algumas vezes, expressava valores que hierarquizavam as relações de gênero e de sexualidade.



Em tais situações, a primeira impressão era de que, por causa desse alicerce cultural, a manifestação do “desrespeito” às diferenças sexuais tinha como consequência a não exequibilidade do direito à não discriminação. Mas, por tratar-se de uma prática tão presente no cotidiano escolar, essas cenas de provocação legitimavam diversas formas de desigualdade, entre as quais a da experiência da humilhação instituída pelo poder presente nas relações de gênero e sexualidade (SCOTT, 1990). Aqui é possível inferir que o respeito era compreendido mais como o ato de resguardar a reputação da pessoa do olhar de terceiros/as, no caso dos/as colegas e dos/as professores/as (ALENCAR & LA TAILLE, 2007). Sob esse aspecto, ficavam expostos/as tanto os rapazes quanto as moças que não se adequassem às identidades de gênero tradicionais. Nesse mecanismo cultural de poder, o respeito/ reputação masculina dependia do controle da sexualidade da mulher e, por outro lado, a exposição da sexualidade masculina apenas abria margem a situações de vergonha ou humilhação para os homens que quisessem ocupar o lugar das mulheres. Essa ambiguidade instalava-se por meio da ideia abstrata e neutra do respeito aos direitos de cidadania, a qual não reconhecia o impacto cultural da hierarquização em relação às diferenças.

Um dos aspectos que chamava a atenção sobre o posicionamento dos alunos conhecidos pela oposição às normas escolares era a reiteração dos padrões tradicionais ligados à sexualidade. Por exporem-se mais, durante as provocações feitas aos/às colegas e aos/às adultos/as, deixavam transparecer a imagem de rompimento com a hierarquização das diferenças sexuais e, algumas vezes, recorriam ao discurso do respeito ao direito à não discriminação. Esse aspecto emergiu com o relato de uma cena pela professora de geografia, que, ao chegar à sala de aula, viu dois alunos “*um segurando o outro pela cintura*”, simulando uma relação de penetração anal; diante da cena, ela disse ter feito o seguinte comentário: “*Eu falei: ‘o que é isso?’ Daí eles me disseram: ‘ - Aí Professora... vai dizer que a gente é boiola. Olha a discriminação, hein!!’*.” Entretanto, ao serem abordados/as sobre suas posturas, as explicações refletiam mais a “naturalização” do aprendizado que possuíam sobre masculinidade e feminilidade e o silêncio sobre o outro dessa relação. Quando esse silêncio era rompido, a manifestação da homofobia era a solução a que recorriam com mais frequência.

Numa cena em que um aluno chamado Rafael se sentara no colo de outro chamado Gustavo para assistir a aula do professor de matemática, Rafael veio perguntar se poderia fazer a atividade solicitada em trio. Após responder a dúvida do aluno, o professor fez uma pergunta direta: “- *Ô, que história é aquela de ficar sentado no colo do colega?*”. Ele disse instantaneamente: “- *É que sou viado*”. E o professor Cléber o questionou: “- *Viado? Mas vejo você catando menininha!*”. Então



ele abriu um sorriso e disse: “- *Ah! Aquilo é tudo cachorra*”. E depois esclareceu: “- *Ó, tava brincando. Eu não sou viado. Viado tem que morrer. O cara dá o cu! Pára!*”. E depois contou, ainda dizendo entre risos: “- *Tá ligado, aqui na vila tem um viado chamado Madalena. Os cara deram uma pá de facada nele. Depois disso ele tentou virar homem de novo*”. Ainda que essa história fosse apresentada brevemente pelo aluno, o seu conteúdo, de extrema violência, que era amplamente conhecido pela escola, fornecia dois dados: o de que a exposição das diferenças sexuais representava o risco de privação do direito à vida; e uma concepção cultural que limitava o direito ao prazer a partir do sexo que o corpo carregava.

No tocante ao segundo dado revelado por Rafael, os comentários dos/as alunos/as demarcavam as fronteiras do corpo que não poderiam ser ultrapassadas. Nesse caso, havia uma visão bastante tradicional da masculinidade. Ela foi recuperada quando José, aluno de outra turma, perguntou se haveria alguma comemoração por ocasião do Dia do Professor. E o professor de matemática disse que a escola fizera muitas festas no ano anterior, como a dos namorados, então propôs: “- *Vamos fazer um baile gay... GBLS?*” E José respondeu: “- *Vamos... eu traço até tu, quanto mais os gay! Imagina... se não vou traça os gay*”. A colega sentada ao seu lado perguntou: “- *Você é gay, José?*” Ele respondeu: “- *Eu não sou gay... mas tem gente aqui que é!*”, olhando de canto de olho para outro aluno. O professor de matemática, ao ouvi-lo provocou: “- *‘Eu não sou’, mas morre de inveja, né, José?*” José, com a mão, fez o sinal de “sai fora” e disse com um tom mais incisivo: “- *Bundinha que mamãe passou talco, ninguém põe a mão, não!*”. Essa cena tornou-se interessante por ressaltar que, numa escola da periferia da Grande São Paulo, em 2007, um jovem ainda reiterava uma construção tradicional de masculinidade, ao fazer a leitura de que o papel ativo na relação não comprometia sua condição de homem (FRY, 1982). Essa cena reproduzia também a esquematização ativo/passivo, em que o último ocupa o lugar reservado à fêmea, refletindo o padrão hierárquico de sexualidade. Paralelamente, podia-se observar o reflexo das siglas que, embora não fossem debatidas ou exploradas em relação aos seus significados políticos, anunciavam o reflexo de um campo inexplorado: o dos direitos sexuais do segmento LGBTT.

A observação dessa realidade foi enriquecida pelos dados provenientes da aplicação do questionário, que acabou revelando o quanto os rapazes que enfrentavam o disciplinamento também ficavam incomodados em responder perguntas sobre gays e lésbicas. Na sala em que estudava o grupo de Rafael, um deles, ao ler as questões comentou em poucas palavras o que pensava sobre esse assunto; caminhando em direção à porta da sala, explicou: “*Eu não tenho preconceito com gay.*”



Se o cara quer dar o cu, o cu é dele! Mas isso não tá certo porque Deus deu um pau pra ele comer as menininhas! E as lésbica também é palhaçada... com tanta rola no mundo!”.

Tratava-se das convenções que estabeleciam o limite entre o aceitável e o não aceitável em termos de sexualidade. Essa fala expôs as marcas que condicionavam o desrespeito aos direitos das diferenças sexuais. Nelas, o preconceito não era uma postura pessoal, mas o produto de uma “herança cultural”, cuja matriz se referia a um “conceito originado” na família, construído desde a infância e reiterado pelas religiões que naturalizavam a ideia de que o homem nasceu para relacionar-se com uma mulher, casar e procriar. Neste ponto, não havia nenhuma ambiguidade na noção de respeito, que se parecia mais com a noção de reputação (ALENCAR & LA TAILLE, 2007), a qual dependia de um jogo tenso de poder. Nele, a visibilidade para sexos/identidades de gênero/ sexualidade fazia sentido, quando se referia à combinação macho/ homem/ heterossexual que se casava com fêmea/ mulher/ heterossexual. As demais possibilidades de desejo ou de relação afetivo-sexual, quando não eram ignoradas, passavam por uma forma de controle que estabelecia condições para tolerar o/a outro/a ou humilhá-lo/a.

Na escola João Antônio Mascarenhas era frequente a defesa de que a pessoa, sob qualquer hipótese, tinha o direito de ser respeitada. O discurso do respeito, contudo, não se preocupava com variáveis culturais referentes às identidades de gênero e sexualidade que pudessem colocar essa pessoa em situações de desigualdade. Tais circunstâncias respaldavam a impossibilidade de um discurso de respeito aos direitos que não se baseasse na ideia do sujeito universal e abstrato, a partir do qual as diferenças eram hierarquizadas. Não há como negar que o discurso sobre direitos humanos estivesse inscrito no projeto político pedagógico da escola João Antônio Mascarenhas. A documentação escolar sintonizava-se com as recomendações internacionais das quais o Brasil se tornara signatário e sujeitava-se à legislação maior (Constituição Federal, LDB, ECA) que fornecia as diretrizes sobre suas ações pedagógicas. Por outro lado, o desafio vivenciado pela unidade de ensino era outro: ele se pautava no confronto da noção universalista de direitos com os valores locais (SANTOS, 2003). Nela, o princípio da igualdade sustentava-se sobre um paradoxo (ARAÚJO & AQUINO, 2001): o da falta de reconhecimento das diferenças. Ao não levar em consideração o impacto de determinados padrões culturais, a ausência dessa leitura inviabilizava a compreensão sobre o desrespeito a direitos como o da vida, o da liberdade e, até mesmo, o da igualdade de determinados grupos.

Com a chegada da era dos direitos humanos, contudo, tornou-se mais difícil deixar as diferenças no portão da escola. Nesse contexto, o princípio universal do respeito passou a



representar uma linguagem de emancipação, cuja efetividade se encontrava na superação de alguns desafios, como: o de que no ambiente escolar a exposição da diferenciação e o reconhecimento das diferenças, inclusive as sexuais, eram necessários e não representavam um valor moral negativo. Em face da “zoação”, o valor moral diametralmente oposto à diferenciação - a igualdade -, mostrava-se bastante frágil, deixando evidentes as marcas do desrespeito ao princípio universal da isonomia de direitos. Na verdade, o grande desafio dessa situação assenta-se no enfrentamento de uma noção valorativa, que ao não reconhecer as diferenças, alimentava tanto as cenas de desigualdade, quanto dificultava o reconhecimento das violações cometidas contra os direitos fundamentais das diferenças sexuais. Na escola João Antônio Mascarenhas, ainda podia não haver um projeto hegemonicamente voltado para a construção e a continuidade de uma proposta sobre o respeito aos direitos de cidadania das diferenças sexuais, mas não se podia negar que já anunciava uma promessa inscrita em um dos cartazes afixados na escola: “A igualdade ainda vai chegar”.

Referências bibliográficas.

ALENCAR, Heloisa Moulin; LA TAILLE, Yves de. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, p. 217-31, 2007.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna. 2001.

BARBOSA, Livia. Igualdade e meritocracia. **A ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona : Edicions Bellaterra, 2001.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2004.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

COSTA, Jurandir Freire. **A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II**. São Paulo: Escuta, 1995.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRY, Peter. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES SANTOS, Evson. Malaquias. Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**,



Barcelona: Universidad de Barcelona, v. 7, n. 143, 15 de junio de 2003. Disponível em: < <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-143.htm> >. [ISSN: 1138-9788]. Acesso em: ago. 2008.

MARTÍNEZ, María Elena. Diversidad cultural e identidades colectivas en los currículos nacionales de Brasil e Argentina en la década del 90. In: **REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA** (ANPEd), 24., (GT 12: Currículo), outubro de 2001.

PARKER, Richard . **Corpos, prazeres e paixões**. São Paulo: Best Seller, 1991.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação inclusiva: um meio para construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, out. 2005.

SANTOS, Boaventura de SOUSA (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

TONATTO, Suzinara; **SAPIRO**, Clary Milnitsky. Os novos Parâmetros Curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 163-175, jul./dez. 2002.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.