

RESPEITO E ACEITAÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DE LGBT: UM OLHAR ATRAVÉS DE SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Dr. Francisco Ednardo Barroso Duarte

Universidade Federal do Pará¹

ednardo22@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo visa problematizar a escolarização de pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) considerando a ligação entre suas histórias de vida, enfrentamentos contra o preconceito e a discriminação experimentada em ambiente escolar durante suas vidas escolares, bem como o impacto destas experiências em suas expectativas e projeções de futuro. Para tanto, serão analisados os discursos de quatro universitários cujas sexualidades se encaixam nesta legenda e os quais divagam sobre as seguintes temáticas: escola, homofobia e projetos de vida. O referencial teórico utiliza a Teoria das Representações Sociais e o método utilizado se baseia nos pressupostos da Teoria *Queer*, que analisa os discursos a partir da perspectiva da desconstrução dos conceitos de normalização da sexualidade e das políticas de controle de corpos. Como resultados, percebemos que as experiências escolares de pessoas de sexualidades não normativas podem ter impacto na formação de suas identidades sociais e podem definir a execução ou não de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Escolarização, LGBT, Teoria *Queer*, Representações Sociais, Projetos de Vida.

1. Introdução

Sabemos que os ambientes educacionais são lugares onde as interações sociais são histórica, sociológica, política e dialogicamente construídas mediante a troca e construção de conhecimentos diversos; é na escola, por exemplo, onde o aluno pode aprender e ressignificar valores éticos e morais que são de suma importância para a sua formação como sujeito social e intelectual (RODRIGUES, 2001). Embora a escola seja um lugar pensado para a construção de relações interpessoais significativas, podemos observar que tais enlaces nem sempre são estabelecidos de forma pacífica e inclusiva, uma vez que há ainda situações pouco favoráveis para o crescimento humano de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 1999).

Por conta disso, a escolarização de um sujeito pode dizer muito sobre ele; ela pode revelar sua identidade, sua cultura, seus posicionamentos políticos, suas preferências, suas atitudes, sua situação econômica e, especialmente, sua expectativa de futuro, uma vez que nunca estudamos sem algum

¹ Professor Adjunto do curso de Letras da Universidade Federal do Pará (FALE – Castanhal), Doutor em Educação (UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discurso, Identidade e Diversidade Sexual (GEPEDIDS - UFPA).

propósito, sem uma racionalidade premente, ou seja, sempre há motivações que justificam este longo empreendimento social e culturalmente valorizado que é estudar formalmente.

Entretanto, se as razões que levam um indivíduo a iniciar ou continuar sua escolarização são variadas, imprecisas ou bem particulares, para alguns sujeitos esta motivação não têm apenas razões sociais e culturais mais ou menos óbvias, mas inclui também aquelas que podem estar fundadas na manutenção de uma sobrevivida ou mesmo baseadas em estratégias de sobrevivência existencial e emocional.

Em outras palavras, alguns sujeitos veem o processo de escolarização como uma forma de mudar de vida, de ser reconhecidas socialmente, de conquistar bens materiais ou como podemos dizer, inclusive, uma forma de se empoderar social, política, psicológica e até emocionalmente.

Porém, este empoderamento pode ser simplesmente compreendido por algumas pessoas como uma forma de ser *aceitas e respeitadas* por uma grande maioria, como veremos neste artigo o caso de pessoas LGBT, que possuem representações sociais bastante singulares sobre seus processos de escolarização quando do relato de experiências vividas nesta trajetória educacional.

Assim, levando em consideração a relação existente entre os temas escolarização, homofobia e projetos de vida, este trabalho questiona de que modo os projetos de vida de estudantes universitários LGBT são amarrados às suas identidades sexuais, perguntamos então, mais especificamente: em que são baseados os projetos de vida de sujeitos os quais as sexualidades não se encaixam em padrões normativos?

Desta forma, este artigo tem como objetivo analisar os discursos de quatro estudantes que discorrem sobre suas trajetórias escolares considerando a ligação entre suas sexualidades e seus projetos de vida enquanto estudantes do ensino fundamental, médio e superior.

2. Metodologia

Usaremos como referencial teórico-epistemológico a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1989) por compreendê-la como uma teoria que se ocupa em entender e explicar o pensamento social através do saber de senso comum de natureza prática e como ele interfere direta ou indiretamente na construção de subjetividades e identidades dos sujeitos a partir de um dado arranjo social. Em outras palavras, Moscovici (2003) destaca que as representações sociais:

[...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo ao introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de forma significativa (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

Por sua vez, Jodelet (1989), salienta que, para que seja possível entender as representações sociais como forma de conhecimento concreto e interpretação significativa, faz-se necessário, primeiramente, atentar para sua “construção representativa” não deixando de levar em consideração seus *mecanismos e estruturas*.

Este fenômeno é explicado por Moscovici (1978) da seguinte forma: na **objetivação** é possível destacar os processos de *materialização, classificação e naturalização* das imagens de modo que estas se tornem reais e compreensíveis; conquanto a **ancoragem** se proponha a amarrar, no sentido de atribuir, novos conceitos à materialização destas novas estruturas.

Igualmente, para compreender as representações dos sujeitos sobre sua escolarização, nos utilizamos do argumento metodológico da Teoria *Queer* (BUTLER, 2014), por acreditarmos que sua abordagem, além de apresentar um referencial teórico-epistemológico muito adequado aos estudos que problematizam os fenômenos engendrados nas sexualidades humanas, apresenta também uma metodologia muito específica de análise discursiva que toma por base as inflexões de ordem homossexual individual ou coletiva, porém histórica e culturalmente construídas.

No entanto, para a efetiva aplicação destas teorias, como sujeitos participantes contamos com quatro estudantes universitários entre 21 e 34 anos de idade, regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação de universidades públicas e privadas localizadas na cidade de Belém e região metropolitana no estado do Pará.

Os sujeitos aqui envolvidos nesta pesquisa se distinguem dos demais estudantes universitários no que diz respeito às suas identidades sexuais, uma vez que todos eles se encaixam na sigla das sexualidades LGBT composta aqui com por uma mulher lésbica, um rapaz gay, um rapaz bissexual e uma mulher transexual.

3. Resultados e Discussão

O corpus deste estudo constituiu-se a partir de entrevistas semiabertas, individuais e multitemáticas, todas contextualizadas basicamente na relação direta entre os temas escola e sexualidade, no tocante às experiências vividas pelos sujeitos participantes. No entanto, neste trabalho

selecionamos os discursos que enlaçam perguntas a respeito da autopercepção da própria sexualidade, da homofobia experienciada na escola e da influência deste fenômeno em seus projetos de vida.

Do ponto de vista epistemológico, consideramos que os projetos de vida englobam escolhas complexas, pontuais e subjetivas, mas que também são resultantes da capacidade de resiliência de um sujeito ante aos enfrentamentos decorrentes de sua condição existencial e, no caso de pessoas LGBT, especificamente, de suas sexualidades dissidentes da normatividade heterossexualmente orientada.

De acordo com Nascimento (2002), um projeto de vida pode ser entendido como aquilo que o sujeito planeja para seu futuro, onde seria possível a visualização dos caminhos que deve seguir para a realização de seus planos, metas, desejos, ambições e objetivos. Para tanto, é necessário que o indivíduo tenha em mente o seu valor enquanto sujeito humano e ator social, bem como ter clareza sobre quais valores sociais lhe ajudarão a melhor traçar os caminhos que lhe levarão a materializar suas projeções. Assim, para a construção de um projeto de vida seguro e significativo, o sujeito precisa, primeiramente, estar de acordo com aquilo que lhe é mais intimamente importante, ou seja, é necessário que ele tenha condições de se conhecer subjetivamente para que tenha certeza de que metas para o futuro ele pretende alcançar. No trecho a seguir, um dos informantes² destaca a educação como parte de seu projeto de vida e como ela lhe concedeu a possibilidade de ampliar seus horizontes e tornar sua existência mais significativa:

Se eu não tivesse estudado eu não teria algumas coisas claras na mente, se eu não tivesse entrado na faculdade, no curso de História, se eu tivesse ali no meu universo de igreja, talvez eu tivesse feito muita besteira na vida, tipo fugido, tivesse ido sem rumo [viver uma vida sexualmente arriscada]. Fazer uma universidade não é só questão de status, é a questão conhecimento [...] e digo que seria diferente porque eu sinto que as pessoas iriam me discriminar e eu não teria uma arma à altura para apontar de volta (Inf2).

Desta forma, vale ressaltar que muitos jovens apontam a educação como parte constituinte de seus projetos de vida, porém com motivações bastante específicas que por vezes se confundem com sua necessidade de mudança de vida. Percebe-se então que jovens de sexualidade LGBT têm a escola como parte de seu arsenal de luta diária no que diz respeito a lidar com o preconceito. Souza (2013) destaca que estudantes homossexuais, por exemplo, veem na escolarização a esperança de ser reconhecidos profissional e socialmente de modo que sua sexualidade não se sobreponha à sua competência.

² Com o intuito de garantir a proteção da identidade dos sujeitos participantes, neste artigo usaremos a abreviação *Inf.* para nos referirmos a um dado *informante* juntamente com os números 1, 2, 3 e 4 para indicar cada um dos quatro sujeitos envolvidos na pesquisa.

Em continuidade, a construção de projetos de vida baseada no ideal de escolarização não acontece isoladamente, uma vez que fatores exteriores como a participação da família, dos grupos de amigos, da comunidade escolar, sua aceitação social, as possibilidades socioeconômicas e socioculturais precisam se alinhar às suas expectativas para que possam assim ser atingidas em curto ou longo prazo. Abaixo, destacamos um trecho em que uma informante discorre sobre o fato de que, apesar da desmotivação decorrente do preconceito, a continuidade de sua escolarização permanecia como parte de seus projetos de vida, mesmo como forma de autoafirmação, vejamos:

Eu percebi que de certa forma eu tinha uma responsabilidade comigo mesma, de dar uma resposta para as pessoas, eu me via com essa necessidade, as pessoas me hostilizavam, a minha família que tanto me reprimia, principalmente a minha mãe; então eu podia até não querer mais nada depois, mas o meu título eu queria para galgar alguma coisa tipo um concurso público porque eu sempre ouvia as pessoas “poxa, você já está terminando e vai abandonar tudo, termina logo!”. Foi aí que eu resolvi voltar para dar as respostas para os outros, não foi nem pra mim, eu queria responder de outra maneira os insultos que eu sofri! Que eu podia me formar! (Inf4).

No entanto, se pensarmos nas representações sociais (doravante RS) dos nossos sujeitos de pesquisa sobre suas sexualidades, ou para dizer melhor, sobre suas identidades sexuais, concluímos que seus sentidos ancoram na construção de projetos de vida que reifiquem estas identidades, como no caso da fala abaixo:

Eu quero fazer mestrado e doutorado, quero ir até o topo, entende? Sabe por que eu quero? Não é questão de status, é questão de crescimento, [...] respeito! [...] Eu quero trabalhar as minhas questões, a sexualidade, é isso que me provoca, e eu quero trabalhar isso em sala (Inf3).

Suas sexualidades marginalizadas em todas as instâncias sociais, a começar, na maior parte das vezes, na própria família, seguida pela escola e continuada em todas as suas outras experiências de socialização, comprometeram a percepção positiva de si mesmos e ainda colaboraram para a reificação de uma autorrepresentação desvalorizada e exígua, ou seja, “um corpo estranho” (LOURO, 2013) na normalidade dos espaços sociais.

Rangel (2013, p. 17-18) destaca ainda que, o tratamento *desigual* que lhes é concedido em todos os contextos sociais, causa-lhes marcas profundas e, de algum modo, um certo desespero por buscar em si aquilo que aprendeu a representar no outro, ou seja, “as representações formadas por pessoas no entorno e no convívio de cada sujeito são captadas por ele e poderão ter uma influência expressiva sobre as representações que este sujeito tem sobre si mesmo” (idem, *ibid.*, p.18).

No caso dos nossos sujeitos, esta representação da própria sexualidade como sendo inferior os forçou à utilização de diferentes estratégias de sobrevivência e que, sem dúvida, os impeliu à

construção de projetos de vida baseados no alcance de metas que lhes garantissem o que sempre lhes foi privado: a **aceitação** social e o **respeito**.

Enquanto jovens heterossexuais constroem seus projetos de vida baseados em propósitos menos complexos como a decisão pela profissão que irão seguir e a possibilidade ou não de constituição de família (WELLER, 2014), conquista de bens materiais e de consumo recreativo ou mobilidade social, pessoas LGBT procuram referendar seus projetos vitais na possibilidade de garantir para si princípios humanos básicos como o direito de existir e de se constituir um sujeito de “direitos humanos”.

Em outras palavras, tal entendimento não implica afirmar que LGBTs *não* querem as mesmas coisas que os heterossexuais, que *não* projetam suas vidas com objetivos e metas semelhantes, muito pelo contrário: estas pessoas também almejam tudo isso, mas esperam que lhes seja prioritariamente garantido o seu **direito de existência** num futuro próximo, e esse argumento é claramente percebido em falas como “*não quero ser qualquer um*”, “*quero ser respeitado*”, “*vou mostrar pra sociedade*”, “*por isso quero fazer mestrado e doutorado*”, “*quero chegar no topo*”, “*aquela é uma lésbica que estudou!*” etc.

Nota-se que isto acontece porque pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais são facilmente alvejadas pelo preconceito e pela ignorância daqueles que os julgam “menos humanos” e “menos merecedores” de compaixão e solidariedade em relação aos vilipêndios que são obrigados a sofrer quase que por uma vida inteira. É-lhes impregnado desde cedo, um sentimento de desvalor que só será comutado por meio da **mobilidade social** e **existencial**, relativamente, garantida pela escolarização, como destaca uma das informantes:

O estudo é uma forma de eu me impor! [...] estudar Direito é uma coisa boa, e foi por isso [pelo preconceito] que eu fui para esse lado e sendo “assim” [lésbica] e sendo do Direito eu ainda espero trabalhar muito nessa questão da sexualidade, pra não deixar que outras pessoas passem pelo o que eu já passei, impunemente [...] e, brigar por alguns (Inf1).

Assim, a constituição de suas RS sobre suas sexualidades se dão de forma bastante peculiar e inegavelmente consensual. A **objetivação** sobre as suas sexualidades se dá pelo **estranhamento** (LOURO, 2012), posto que se observarmos cuidadosamente as suas falas encontraremos o discurso do **estranhamento de si** como consenso compartilhado por todos eles como nas falas do tipo *eu era estranha, eu sabia que era diferente, todos diziam que eu era esquisito*, etc.

As **ancoragens** de suas sexualidades, ou seja, os conteúdos que lhe são articulados são traduzidos em sofrimento, tristeza, dor, desprazer, desconforto, disfarce, vergonha, medo, baixa autoestima, autoexclusão e necessidade de ser aceito. Notamos, assim, que escola é um lugar onde as diferenças são marginalizadas e que ela por si mesma dificulta sua integração, subtraindo de pessoas de sexualidades dissidentes a capacidade de consolidação de laços afetivos por conta da manutenção do preconceito.

Desta feita, notamos que, para romper com o ciclo de invisibilidade e exclusão, sujeitos LGBTs elaboram projetos de vida em que a mesma escola que os segregou e foi cúmplice de seus enfrentamentos, servirá de meio para que possa se desenvolver suas capacidades de se resilir com outro foco, isto é, com a atribuição de outra ancoragem: a possibilidade de se **legitimar** como sujeito por meio da escolarização.

Seus projetos de vida comportam-se então não mais como fim, mas como meio de ser sujeitos socialmente **visibilizados** e humanamente **respeitados** e culturalmente **assentidos**. Para tanto, estas pessoas desenvolveram a resiliência como uma habilidade social, uma vez que podemos defini-la, também, como “uma **competência**³ por ser menos dependente da personalidade do indivíduo e mais um padrão de comportamento aprendido desde cedo na vida, o que requer consciência e prática disciplinada” (CAMPOS, 2014, p. 163-164).

Estas pessoas, que desde cedo, tiveram consciência de si, de sua condição de “diferença”, se disciplinaram a ponto de não se resignarem, ou melhor, a ponto de nunca desistirem de suas escolarizações como forma de (tentarem) garantir o respeito por sua individuação, por sua liberdade de ser como são. Abaixo, uma das informantes situa seu ponto de vista a respeito de como sua sexualidade influenciou seus projetos de vida:

Ser gay ninguém quer ser, e eu não queria ser só gay, ser mais uma lésbica sem ensino fundamental, sem ensino médio, como muita gente costuma ver, sabe, [queria que] quando alguém me apontasse e dissesse: ‘não! essa daí não é uma pessoa QUALQUER, ela estudou, terminou a escola, entrou na universidade, se formou’. Era assim que eu pensava! (Infl).

Logo, percebemos que os projetos de vida de pessoas LGBT são ancorados em cima do que lhes foi retirado (ou que talvez nunca lhes tenha sido dado), daquilo que nunca vigorou: o respeito. E no tocante dos desdobramentos negativos, percebe-se que em seus projetos vitais são secundarizados (se é que eles existem de fato) outros valores como os *componentes coletivos* de um projeto de vida

³ Grifos nossos.

que são “desejo de fazer diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas maiores” (WELLER, 2014, p. 140); e mesmo quando estas causas parecem englobar um componente coletivo, ainda assim, destacam-se por razões que se confundem com componentes individuais, com as próprias experiências vividas, o que percebemos no discurso da informante a seguir:

Eu quero ser percebida como lésbica, certo?! Mas não que eu sou qualquer lésbica, que digam que eu sou advogada antes, entendeu? Estudei e quero ter minha família, e eu não quero que a minha família sofra represálias, e assim que eu terminar a minha faculdade eu quero ter filho, então quero ser bem vista, quer que digam “aquela ali é realmente lésbica, mas é uma advogada, talvez uma defensora pública, alguém que as pessoas olhem com muito respeito! Quero trabalhar muito isso [nas causas LGBT]no futuro, sabe. Fazer valer a lei! Porque a lei tá aí pra ser cumprida e então a gente tem que trabalhar nisso e começar a dizer “não”, começar a ler a constituição, os direitos, as garantias do coletivo, do individual, ou seja, coisa que muita gente não conhece (Inf1).

Podemos dizer então que seus projetos vitais são ancorados, quase que exclusivamente, nos **valores humanos** em detrimento dos **valores materiais**. Na fala abaixo, uma das informantes destaca a importância de sua escolarização na formação do seu papel social e humano, considerando sua mudança interior mais do que propriamente uma mudança material, vejamos então:

Hoje, já no mestrado, em ambiente universitário, percebo que minha relação com escola ou academia não é mais de notas, conceitos, mas sim de possibilidades de ressignificações de papéis já que ela, a instituição escolar não pode e não deve mais reproduzir bonecos Lego, um atrás do outro. Mas cabeças pensantes (Inf4).

No entanto, arriscamos aqui dizer que, apesar dos sentidos negativos ancorados numa escola excludente, estes sujeitos encontraram formas compulsórias de resistência em favor de um projeto maior que é a **garantia de sua dignidade**. Sua escolarização passou, então, a ser vista como forma de compensação pela desconformidade de suas sexualidades em relação à uma ordem heterossexista (BUTLER, 2014; TORRES, 2013; JUNQUEIRA, 2009) e uma estratégia de autorreparação por uma vida socioafetiva compreendida por muitos como *desviante*.

4. Conclusões

Enquanto jovens heterossexuais constroem seus projetos de vida baseados em propósitos menos complexos como a decisão pela profissão que irão seguir e a possibilidade ou não de constituição de família (WELLER, 2014), conquista de bens materiais e de consumo recreativo ou mobilidade social, pessoas LGBT procuram referendar seus projetos vitais na possibilidade de garantir para si princípios humanos básicos como o direito de existir e de se constituir um sujeito de “direitos humanos”.

Em outras palavras, tal entendimento não implica afirmar que LGBTs *não* querem as mesmas coisas que os heterossexuais, que *não* projetam suas vidas com objetivos e metas semelhantes, muito pelo contrário: estas pessoas também almejam tudo isso, mas esperam que lhes seja prioritariamente garantido o seu **direito de existência** num futuro próximo, e esse argumento é claramente percebido em falas como “*não quero ser qualquer um*”, “*quero ser respeitado*”, “*vou mostrar pra sociedade*”, “*por isso quero fazer mestrado e doutorado*”, “*quero chegar no topo*”, “*aquela é uma lésbica que estudou!*” etc.

Assim, a constituição de suas RS sobre suas sexualidades se dão de forma bastante peculiar e inegavelmente consensual. A **objetivação** sobre as suas sexualidades se dá pelo **estranhamento** (LOURO, 2013), posto que se observarmos cuidadosamente as suas falas encontraremos o discurso do **estranhamento de si** como consenso compartilhado por todos eles como nas falas do tipo *eu era estranha, eu sabia que era diferente, todos diziam que eu era esquisito*, etc.

As **ancoragens** de suas sexualidades, ou seja, os conteúdos que lhe são articulados são traduzidos em sofrimento, tristeza, dor, desprazer, desconforto, disfarce, vergonha, medo, baixa autoestima, autoexclusão e necessidade de ser aceito. Notamos, assim, que escola é um lugar onde as diferenças são marginalizadas e que ela por si mesma dificulta sua integração, subtraindo de pessoas de sexualidades dissidentes a capacidade de consolidação de laços afetivos por conta da manutenção do preconceito.

Desta feita, notamos que, para romper com o ciclo de invisibilidade e exclusão, sujeitos LGBT elaboram projetos de vida em que a mesma escola que os segregou e foi cúmplice de seus enfrentamentos, servirá de meio para que possa se desenvolver suas capacidades de se resilir com outro foco, isto é, com a atribuição de outra ancoragem: a possibilidade de se **legitimar** como sujeito por meio da escolarização.

Logo, percebemos que os projetos de vida de pessoas LGBT são ancorados em cima do que lhes foi retirado (ou que talvez nunca lhes tenha sido dado), daquilo que nunca vigorou: **o respeito**.

Para concluir, os projetos de vida construídos por estes sujeitos assentam-se em bens **imateriais**, na expectativa de que eles possam garantir a dignidade da pessoa humana. Estes projetos de vida priorizam, ainda, a concessão de uma contrarresposta às representações sociais visivelmente negativas construídas sobre pessoas LGBT pelo senso comum, para que assim, esta população historicamente marginalizada e dissidente possa finalmente coroar seus enfrentamentos ao longo de

um processo de **reafirmação, empoderamento e legitimação** de suas identidades sexuais por meio de sua escolarização.

5. Referências

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **O psicólogo no cotidiano da escola: resignificando a atuação profissional.** In: GUZZO, R. S. (org.) *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje.* Campinas: Editora Alínea: São Paulo, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero – feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CAMPOS, Luciana (orgs). **Resiliência & habilidades Sociais: reflexões acerca de suas articulações e seus desdobramentos na escola e na vida.** Curitiba: Editora Appris, 2014.

JODELET, Denise. **Les représentations sociales: un domaine en expansion.** PUF: Paris, 1989.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz **Homofobia nas escolas: um problema de todos.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). *Diversidade Sexual e Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Brasília: MEC- UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista.** Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer – um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Vozes: Petrópolis, RJ, 2003.

_____. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Psicologia da Educação (Teses de Doutorado). PUC: São Paulo, 2002.

RANGEL, Mary. Desigualdades e seus efeitos na autorrepresentação. In: RANGEL, Mary (org.). **A escola diante da diversidade**. Wak Editora: Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, Nedison. **Educação**: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*. ano XXII, n. 76, p. 232-257, out. EDUC: Campinas, 2001.

Disponível em<: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000300013&script=sci_arttext>. Acesso em 03 out. 2010.

SOUZA, Janice Aparecida de. **Estratégias de escolarização de homossexuais com sucesso acadêmico**. Dissertação (Mestrado), 113 fls. Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Série Cadernos da Diversidade/UFOP-MG. Autêntica: Belo Horizonte, 2013.

WELLER, Wivian. **Jovens no ensino médio**: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2014.