

GT n.1 - DINÂMICAS SOCIAIS, GRAMÁTICAS EMANCIPATÓRIAS E NOVOS MOVIMENTOS TEÓRICOS

Diversidade sexual nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem crítica preliminar

Ariane Celestino Meireles¹
Eugenia Célia Raizer (orientadora)²
Lilian Rose Margotto (co-orientadora)³

Resumo

As expressões de preconceito e discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) na escola conformam uma realidade vivida e observada cotidianamente, muitas vezes sob forma de violência física, dentre outros tipos. Os movimentos sociais de LGBT, bem como o movimento feminista, têm atuado no sentido de pressionar o poder público para a garantia de políticas públicas educacionais de combate à lesbofobia, homofobia e transfobia. Tais políticas têm sido objeto de discussão por parte de parlamentares e sociedade civil, incluindo profissionais da educação, estudantes e familiares que emitem opiniões diversas e divergentes sobre o tema, o que interfere no avanço do enfrentamento e eliminação do problema. Documentos, planos e programas que abordam a temática serão analisados num diálogo com estudiosas(os) do tema. A pesquisa objetiva apresentar um mapeamento crítico das políticas a partir de análise documental e bibliográfica.

Palavras-chave: diversidade sexual, preconceitos, escola, políticas educacionais.

¹ Professora da rede municipal de Vitória (ES); estudante do mestrado em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo; integrante da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e Santa Sapatária – Lésbicas e Bissexuais do Espírito Santo. Email: <arianemeireles@globo.com>

² Assistente social, mestrado e doutorado em serviço social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: <eugeniarazer@uol.com.br>

³ Graduada em Psicologia, mestrado e doutorado em educação na Universidade de São Paulo, professora associada do departamento de psicologia e do corpo permanente do Programa de Pós- Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: <lilian_margotto@yahoo.com.br>

Diversidade sexual nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem crítica preliminar

INTRODUÇÃO

Os direitos à cidadania das pessoas que transgridem a norma sexual estabelecida, a heterossexualidade, tem gerado diversos fóruns de debate nos mais diferentes setores da sociedade ocidental. Posto que os modos de viver as sexualidades variam em dependência do tempo histórico e da cultura, sabe-se que em alguns países as sexualidades são concebidas e vividas sem o olhar do *pecado* ou da *sem-vergonhice* típicos de sociedades com tradição moral cristã, em que o Brasil se insere apesar de constitucionalmente posicionar-se como Estado laico. Este cunho moral, que integra a dimensão ideológica, afeta diretamente a elaboração e implementação de políticas públicas que atendam os diversos grupos da chamada diversidade sexual, posto que “[...] o sistema de normas ideológicas e culturais seria um dos ‘filtros’ que atuam na seleção do que merece ser alvo da ação estatal [...]”, de acordo com Janete Azevedo⁴ (2004, p. 63).

A discussão da temática *diversidade sexual* atravessa numerosos setores da sociedade, abarcando fundamentalmente os órgãos relacionados à justiça e cidadania, mas com grande repercussão na assistência e seguridade social, na segurança pública, na saúde e na educação, para mencionar alguns.

A este trabalho interessa centrar a atenção na educação escolar, considerando nossa inserção neste campo e a profunda dimensão que este setor possui na vida de todas as pessoas da sociedade. Sabemos, no entanto, que a escola

[...] não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação [...] (Junqueira, 2009, p. 36).

⁴ Devido minha inserção nos estudos de gênero, opto por utilizar o primeiro nome das autoras e autores nas citações na perspectiva de dar visibilidade ao gênero.

No entendimento de que a escola é um lugar onde diferentes concepções de mundo estruturadas ideologicamente estão em disputa, consideramos que neste mesmo ambiente é possível e necessário discutir conteúdos tanto das ciências, do português e das artes como também da cidadania, num exercício de respeito e convivência com as diferenças, tema amplamente presente nos discursos e pouco presente nas vivências escolares cotidianas. Algumas *diferenças*, no entanto, possuem mais aceitação por parte das pessoas que compõem o universo escolar, como, por exemplo, a convivência com pessoas com deficiências. No entanto, sobre as *diferenças* que dizem respeito às sexualidades, percebe-se certas reservas, bloqueios e até mesmo aberta rejeição àquelas e àqueles que se diferenciam dos padrões de gênero e sexualidade normatizados socialmente.

Abordando este tema no espaço escolar, a pesquisadora Miriam Abramovay (2004) realizou um estudo promovido pela UNESCO posteriormente publicado sob o título *Juventudes e Sexualidades*, em 14 capitais brasileiras, estando Vitória (ES) entre elas. Neste estudo se analisa a forma de pensar de estudantes dos últimos anos do ensino fundamental e médio em relação às distintas dimensões das sexualidades, bem como se investiga a percepção de familiares e corpo técnico-pedagógico acerca do tema. Nos resultados, Miriam Abramovay aponta indicadores de homofobia nas escolas brasileiras com o seguinte dado: as cidades de Vitória (ES) e Maceió (AL) aparecem como campeãs em homofobia por parte de estudantes expressa na resposta à pergunta dirigida às e aos estudantes sobre ter colegas homossexuais na classe, indicando que mais de 44% rejeitam estes colegas. Também nesta pesquisa percebe-se a legitimação da violência contra gays e lésbicas por parte dos estudantes: numa lista de cinco formas graves de violência, a pesquisa aponta que os meninos consideram bater em homossexuais como uma das violências menos graves (p. 279).

Os resultados apontam também que o percentual de professoras e professores que declaram não saber como abordar o tema sobre homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória.

A autora denuncia que “[...] muitos professores desempenham uma convivência não assumida com discriminações e preconceitos contra homossexuais, ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam *brincadeiras, coisas sem*

importância” (p. 289). Observa ainda que há professoras e professores que assumem também outras posturas frente às situações de homofobia vivenciadas na escola. Dizem, por exemplo, que reconhecem as atitudes de preconceitos contra gays, lésbicas e travestis como manifestações graves que merecem atenção mais especial da escola, mas defendem que tais casos só ocorrem entre estudantes. No entanto, outras(os) afirmam que há expressões de preconceito que se originam de professoras(es) para com estudantes.

Um dos temas abordados na pesquisa foi sobre a percepção do corpo técnico-pedagógico de que a homossexualidade é uma doença. Das 14 capitais pesquisadas, Vitória ocupa o terceiro lugar na afirmação de que a homossexualidade é uma doença. No entanto, quando indagado acerca do conhecimento suficiente sobre homossexualidade, o corpo técnico-pedagógico pesquisado de Vitória ocupa o primeiro lugar, indicando ter ampla propriedade sobre o tema.

Um outro dado importante que a pesquisa aponta é sobre a percepção de familiares sobre o tema da homossexualidade da escola. As famílias que *não* gostariam que sua filha ou seu filho tivessem colegas homossexuais na sala de aula respondem num percentual que varia de 17,4% no Distrito Federal a 60% em Fortaleza e Recife (p. 290).

Uma evidência imediata desta pesquisa remete a considerar homofobia habita o ambiente escolar, afirmando uma visão das sexualidades baseada em padrões heteronormativos e que resulta, não poucas vezes, em representações negativas com repercussões diretas na vida dos sujeitos que transgridem a norma imposta. Tais representações também estão presentes nas mentes de gestoras e gestores de políticas públicas, o que implica na homofobia institucional.

Postas estas notas introdutórias, este trabalho objetiva traçar breve histórico da inserção da temática educação sexual no Brasil para compreender a dinâmica desta pauta no cenário nacional. O tema da inclusão se faz pertinente ao focalizar as expressões de preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) no ambiente escolar. Como mencionado acima, o modo de pensar a sociedade interfere diretamente na elaboração e implementação de políticas, daí a necessidade de dedicar uma seção para refletir sobre a incidência das representações sociais nas políticas

públicas. Por fim, o trabalho apresenta um mapeamento crítico de algumas políticas públicas sobre a diversidade sexual na escola aplicadas no Brasil, com particular atenção à realidade da cidade de Vitória (ES).

Considerando a limitação de espaço para aprofundar cada tema proposto, espera-se, ao menos, suscitar o interesse das leitoras e leitores sobre as múltiplas questões que envolvem o direito de cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis. As referências indicadas ao final pretendem contribuir nesse sentido. Assim, o presente trabalho apresenta-se modestamente como um objeto instigador de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema.

1. EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: REVENDO HISTÓRICO

Pode-se chamar de recente, na história da educação do Brasil, a preocupação em discutir a cidadania das lésbicas e gays, bem como de todo o grupo populacional que conforma a sopa de letrinhas⁵ LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) a partir de políticas públicas efetivas. O primeiro documento oficial que trata da questão em âmbito nacional se intitula Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, elaborada em 1994, seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que efetivou-se somente a partir de 1997. No entanto, o tema das sexualidades na educação aparece nos anos 1920 e 1930 quando os chamados *desvios sexuais* abandonam o status de crime e adquirem o sentido de doença. Neste contexto, “[...] a escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais”, afirma Helena Altmann (2001, p.579).

Na década de 1960, já na segunda metade, algumas escolas públicas desenvolveram experiências de educação sexual, segundo Fúlvia Rosemberg (1985, p. 15), deixando de fazê-lo em 1970 “[...] após um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dando parecer contrário a um projeto de lei de 1968 que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares [...]”. Nas idas e vindas da

⁵ Sopa de letrinhas é o nome dado por Regina Facchini (2005) ao seu livro, referindo-se às múltiplas siglas que definem as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais ao longo dos anos no cenário do movimento social LGBT no Brasil.

educação sexual como tema a ser ou não tratado na escola, pronunciamentos governamentais e forças sociais (muitas vezes determinadas pelas elites familiares da época) de cunho notadamente conservadoras deliberaram pela *não* difusão oficial deste tema no espaço escolar.

Esta realidade muda a partir da década de 1980, pois a AIDS passa a ser o grande perigo endêmico nacional, inicialmente vinculada à homossexualidade. As escolas seriam, a partir daí, importante canal de veiculação de informações sobre a doença, bem como vetor disciplinador de corpos, posto o caráter higiênico impregnado no discurso sobre prevenção de AIDS, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência abordado nas salas de aula.

Neste contexto surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma série de orientações pedagógicas elaboradas com o fim de homogeneizar conteúdos e difundir práticas docentes coerentes com um modelo de sociedade higienicamente saudável, particularmente no volume que trata da orientação sexual. Neste documento, o tema da educação sexual aparece e passa a movimentar o debate sobre sexualidades no espaço escolar. Professoras e professores passaram a ser instigados a pensar a questão das sexualidades, mas o modelo heterossexual predomina no texto da publicação e a preocupação central se coloca na prevenção de gravidez e de doenças, como mencionado. O tema da diversidade sexual é notadamente negligenciado nos PCNs, fato que se tornou alvo de críticas por parte de algumas(uns) pesquisadoras(es), como será analisado na sequência deste trabalho.

Depois dos PCNs, o debate sobre educação sexual toma lugar no cenário nacional a partir de ações previstas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, resultado da I Conferência Nacional de Mulheres (2004) e do lançamento do Programa Brasil sem Homofobia, que prevê ações de enfrentamento aos preconceitos e discriminações contra as pessoas LGBT. Ambos documentos serão discutidos na seção 5 deste trabalho.

Numa aberta remissão ao passado, percebe-se que a temática todavia é tratada de modo tímido considerando as forças políticas que se baseiam em tradições morais de cunho religioso que se colocam frontalmente em oposição ao debate no âmbito escolar, posto que afirmam que *a família* deve ser a única responsável pela educação sexual.

2. INCLUSÃO ESCOLAR: O PERIGO DA PERSPECTIVA MERITOCRÁTICA

A difusão dos PCNs na temática educação sexual ou a sugestão de que professoras e professores devam ocupar-se deste tema para promover melhores condições sócio-educacionais entre estudantes e com toda a comunidade escolar não resultou em uma imediata adesão por parte do corpo escolar (Helena ALTMANN, 2001, p. 580). Na atualidade percebe-se este mesmo incômodo entre professoras e professores sobre os novos temas que a educação nacional estabelece como prioridade de inclusão, como a questão do racismo, da diversidade religiosa, das pessoas com deficiências entre outros. É comum ouvir expressões do tipo “além de lidar com os *normais*, ainda precisamos dar conta de todos estes *outros*”.⁶

No que diz respeito à temática das sexualidades, há argumentos que ponderam que “as crianças e adolescentes não precisam estudar isso”, numa franca afirmação do que Junqueira (2009a, p. 7) problematiza a respeito das estratégias discursivas para inviabilizar ações no âmbito da diversidade sexual na educação, o que ele chama de *negação literal*. O autor provoca a pensar quando pergunta (e afirma):

Deveríamos então supor que tais assuntos seriam inconvenientes e até danosos para a formação? Seriam as ruas, os hospitais ou a mídia os melhores (ou os únicos) espaços onde jovens podem aprender sobre sexualidade? Em vez disso, caberia admitir que nossos(as) jovens já estudam “isso”, mas a partir da perspectiva heteronormativa, na produção de corpos, sujeitos e identidades segundo a lógica da heterossexualização compulsória.

Apesar desta inquietação, professoras e professores não assumem rejeição declarada em incluir os sujeitos *diferentes* e os temas a eles subjacentes, posto que uma postura contrária revelaria uma professora ou um professor politicamente incorreto, atributo indesejado e estigmatizador. Isso não significa que condutas preconceituosas não se expressem sutilmente contra estudantes negras e negros, crianças pobres, estudantes com deficiências, de religiões de matriz africana etc. Neste sentido, algumas questões atravessam com frequência esta discussão: como proceder a inclusão das e dos chamados *diferentes*? Quem está habilitada(o) a executar as práticas inclusivas? Quais materiais pedagógicos estão disponíveis para possibilitar este trabalho? Em que

⁶ As expressões colocadas entre aspas para citar falas de professoras e professores foram ouvidas pela autora Ariane Meireles nas vivências escolares cotidianas como professora da educação básica de escolas públicas nas cidades de Vitória (ES) e Porto Alegre (RS).

momento o tema deve entrar na pauta? Estas questões se colocam todas no marco procedimental, dando a entender que, uma vez respondidas, a inclusão pode ser efetuada sem maiores problemas. No entanto, uma outra questão de cunho moral atravessa o debate: quem merece ou não ser incluído? Fernando Seffner (2009, p.127) alerta sobre os perigos da noção de valores morais que determinam as atitudes de profissionais da educação. O autor argumenta que

[...] quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis [sic] e jovens lésbicas, a discussão muda de figura e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma 'sem-vergonha', e o jovem guei, um 'abusador' em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam mudar primeiro de comportamento, para depois serem incluídos. O fato revela um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Há um código de valores que precisa ser abordado [...].

Uma vez mais a questão dos valores morais de quem opera políticas vêm à tona, apontando as dificuldades da expansão de direitos à todas as pessoas. Se, para muitos, a questão da orientação sexual está centrada no campo da escolha do indivíduo em ser ou não *normal*, a mudança de seu comportamento para adequar-se à tal *normalidade* determinará ou não sua inclusão.

Posto isso, é indiscutível a necessidade de transformação das sensibilidades e representações sobre os temas *marcadores de diferenças* como orientação sexual, relações raciais e relações de gênero entre o corpo docente para se pensar em equanimidade na educação. Mudar mentalidades não é tarefa fácil, mas a perspectiva de uma política de educação com vistas a transformar as formas tradicionais de perceber e pensar as *diferenças* é uma realidade crescente no Brasil e que tem garantido, pelo menos, a ampliação do debate no espaço escolar e para além dele.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS: VISIBILIDADE NECESSÁRIA PARA GARANTIA DE DIREITOS

A expressão Políticas Públicas é difundida a todo momento nas mídias e está presente também no vocabulário popular, daí o desejo de conceituá-la na perspectiva de ampliar a compreensão da participação da sociedade civil no processo de garantias de direitos. Recorremos a Ana Ferraz (2010) que entende as Políticas Públicas como

Medidas, estratégias e formas de ação formuladas e executadas pelo Estado, objetivando atender demandas e necessidades sociais. Na formulação da política pública, Estado e sociedade desempenham papéis ativos. Ou seja, política pública é intervenção do Estado na vida dos membros da sociedade a partir de demandas, pressões e disputas provenientes desta mesma sociedade.

Celina Souza (2006), neste mesmo ponto de vista, afirma que as políticas públicas constituem um campo que busca colocar o Estado em ação, apontando a necessidade de refletir sobre os diversos interesses em jogo na elaboração, implementação, monitoramento e avaliação dessas políticas, cabendo à sociedade civil importante papel nesse processo.

Nesse sentido, os diversos movimentos sociais, associações civis, sindicatos e outras expressões do conjunto da sociedade organizada reivindicam, exige e pressiona na perspectiva de garantir tais políticas. Não é raro observar no dia-a-dia alguns ganhos políticos adquiridos a partir das demandas sociais, a saber: inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino; inclusão do debate sobre africanos e afro-brasileiros desde um ponto de vista afirmativo no currículo escolar e adaptação arquitetônica para a acessibilidade de pessoas com dificuldades motoras em edifícios públicos, para citar alguns. Um importante exemplo, destacado por Janete Azevedo (2004, p. 62), foi a criação das “[...] delegacias da mulher como um instrumento de política pública que visa coibir os abusos das relações entre os gêneros, no sentido de tentar minimizar a violência presente nestas relações [...]”. Todos estes direitos mencionados são frutos de lutas políticas organizadas da sociedade que, combinada com os interesses do Estado, resultam em melhoria na vida das pessoas em geral.

Cabe aqui uma importante reflexão: a garantia das políticas públicas prescinde de demanda popular dos setores sociais organizados. Por este motivo, os movimentos pela livre orientação sexual em todo o Brasil manifestam a necessidade de dar visibilidade à existência lésbica, gay, travesti, bissexual e outras expressões de identidades sexuais na perspectiva de organizar-se para exigir tais políticas. Uma das mais contundentes expressões do movimento LGBT por visibilidade são as *paradas LGBT*, manifestos geralmente festivos de reivindicação de políticas públicas. Ocorre que o modo como se processam as “paradas LGBT” desperta opiniões diversas e contraditórias no público em geral e também em muitas pessoas que compõem a população LGBT. A visibilidade

necessária à organização do segmento é muitas vezes concebida como aberração e resulta, não raras vezes, em agressões que culminam até em mortes. São os crimes homofóbicos que ocorrem nos espaços públicos e privados em todo o território nacional e que tem ocupado lugar freqüente na imprensa brasileira, colocando grande parte da sociedade a debater o assunto. Esta reflexão levanta a preocupação acerca das implicações em ser ou não visível, e aponta um paradoxo sobre as políticas públicas para LGBT. Mostrar-se para organizar-se é necessário. Mas mostrar-se também pode significar correr riscos.

Levando o debate para o âmbito escolar, é de se considerar que, tendo em vista o ônus da visibilidade, muitas pessoas (profissionais e estudantes) optam por não declarar sua orientação sexual neste espaço. A omissão prescinde a garantia da integridade (moral, física) e, por outro lado, limita uma maior pressão social no sentido de exigir políticas educacionais. A esse respeito, Guacira Louro (1999, p. 30) observa que a escola é

[...] sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a condição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância.

Obviamente que partimos da compreensão que todas as pessoas, independente da sua orientação sexual, são responsáveis pela igualdade de tratamento nas relações escolares em particular e sociais em geral. Neste raciocínio, entendemos que o enfrentamento ao racismo não é problema das pessoas negras, mas de todas as pessoas; assim como o enfrentamento à homofobia não interessa somente às lésbicas ou aos gays, mas a todas e todos que pensam numa sociedade livre dos preconceitos. Trazemos o tema da *invisibilidade* considerando as condições que a própria escola impõe direta ou indiretamente para obstar a ampliação do debate nos diferentes espaços como o currículo, materiais didáticos e paradidáticos, nas diretrizes, cursos de formação etc.

Não há exagero em afirmar que o modo como a sociedade em geral representa as lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais afeta o modo de vida destas pessoas.

Importa saber como essas representações interferem na elaboração e aplicação das políticas públicas, assunto a ser abordado na próxima seção.

4. UM OLHAR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Uma primeira reflexão a ser feita para pensar o peso das representações sociais sobre as políticas públicas parte da idéia de que os “fazedores de políticas”, (parafreando Janete Azevedo, 2004) se informam naquelas primeiras para elaborarem as últimas, bem como aquelas e aqueles que implementam as políticas também têm nas representações sociais sua fonte de informação, que permitirão priorizar ou não determinadas ações.

Para uma maior compreensão do que são as representações sociais, algumas conceituações são necessárias. O termo Representações Sociais foi cunhado pelo psicólogo social francês Serge Moscovici no início da década de 1960 (Izildo LEITE, 2008). Silvia Lane (1995, p. 59) afirma que este conceito é a “[...] verbalização das concepções que o indivíduo tem do mundo que o cerca [...]”. Ela explica ainda que “[...] nas representações, pode-se detectar os valores, a ideologia e as contradições, enfim, aspectos fundamentais para a compreensão do comportamento social [...]”. A partir desta conceituação, pode-se inferir que as representações sociais atuam como uma forma de saber prático que permite “[...] a apreensão, a apropriação e a atribuição de significados a objetos do real” (Janete AZEVEDO, 2004, p. 64). Obviamente que esses significados do objeto do real são impregnados dos conhecimentos e valores preexistentes no sujeito que representa, assim como pelo sistema social e ideológico em que está inserido. É justamente por este aspecto, dos valores do sujeito *fazedor e implementador* de políticas, que Izildo Leite (2008, p.91) alerta ao afirmar que

Tais valores – dos quais os profissionais podem ou não estar conscientes – orientam escolhas acerca de diversos assuntos. Dentre estes, podemos citar: prioridades a serem estabelecidas, formas de intervenção, delimitação das populações que serão atendidas, modos de relacionamento com estas, benefícios e serviços prestados, dimensão e distribuição dos dispêndios implicados, formas de financiamento desses gastos e – algo que nem sempre recebe a devida atenção – os objetivos fundamentais que se almeja alcançar por meio das políticas desenhadas e executadas.

Neste mesmo raciocínio, Janete Azevedo (2004, p. XIV) argumenta que

[...] as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a partir de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo, com o universo de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade, que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas.

Se, de acordo com os valores que algumas(uns) profissionais que elaboram e implementam as políticas, as lésbicas, gays, travestis, bissexuais e transexuais são concebidos como *não-sujeitos*, pode-se temer que as políticas públicas demandadas encontrarão obstáculos. Exemplo vivo deste fato é a posição do deputado federal Jair Bolsonaro⁷, que tem freqüentado assiduamente a imprensa nacional para manifestar declarada homofobia em nome da *moralidade*, fundamentalmente para opor-se ao Projeto de Lei 122/06⁸ que criminaliza a homofobia e para criticar os materiais educativos de enfrentamento à homofobia produzidos pelo Ministério da Educação em 2010 e que deverá ser distribuído a partir do ano 2011 às escolas públicas de ensino médio de todo o Brasil⁹.

De acordo com os estudos de Rogério Junqueira (2009) a respeito dos discursos de gestoras e gestores da educação que contribuem para obstar a implementação de políticas públicas para LGBT, a posição do referido deputado indica uma *negação literal* dos problemas impostos pela homofobia. Esta negação é considerada pelo autor como “estratégia de oposição à adoção de medidas educacionais antidiscriminatórias e promotoras da diversidade sexual” (p. 178).

A manifestação abertamente contrária ao reconhecimento da diversidade sexual, como os exemplos acima citados, não costuma ser a estratégia mais comum utilizada pelas

⁷ Deputado do Partido Progressista (PP), Rio de Janeiro, eleito em 2010.

⁸ Este projeto de lei criminaliza atos de homofobia, estendendo a eles as mesmas punições impostas ao crime de preconceito racial.

⁹ Trata-se de um conjunto de materiais composto por DVDs; boletins com textos, ilustrações, atividades e sugestão de filmes; caderno Escola Sem Homofobia; cartazes e carta de apresentação. Os materiais possuem conteúdo sobre o enfrentamento aos preconceitos e discriminações contra lésbicas, gays, travestis e transexuais.

gestoras e gestores da educação para furtar-se a tratar do tema no âmbito da escola. Comumente, neste tema, a estratégia é não fazer discursos nitidamente homofóbicos e tampouco assumir posturas abertamente heterossexistas, tratando o tema com certa banalização, indicando outras prioridades ou mesmo negando a importância do debate¹⁰.

Ainda que a resistência para debater o tema da diversidade sexual na educação esteja na ordem do dia entre gestoras e gestores da educação, bem como entre parlamentares, o Brasil possui significativos instrumentos que buscam, entre outros objetivos, oferecer formação para professoras e professores, bem como para gestoras e gestores da educação no sentido de contribuir para transformar as percepções e sensibilidades para as mudanças de padrões de comportamento e de valores sedimentados por morais conservadoras. A seção seguinte abordará alguns destes instrumentos.

5. POPULAÇÃO LGBT E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS¹¹

Pode-se afirmar que as políticas educacionais brasileiras no que se refere à diversidade sexual têm alcançado avanços, mas encontra algumas limitações a respeito dos documentos elaborados a partir delas, objeto de análise desta seção. Serão aqui destacados alguns documentos que traduzem tais políticas em linhas gerais com uma apreciação crítica em cada um deles. Dada a dimensão da questão a nível nacional e a proporção das dificuldades sobre o debate da diversidade sexual na escola pelos motivos aqui apresentados, este trabalho se limitará a realizar breve abordagem, porém destacando já de início que tais documentos se apresentam como insuficientes para implementação de políticas educacionais que garantam equidade de direitos no âmbito da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar fundamentalmente pela dificuldade na mudança de mentalidade de parlamentares, educadoras, educadores, gestoras e gestores da educação a respeito do tema.

¹⁰ Rogério Junqueira (2009) trata deste tema no artigo “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas, citado nas referências deste trabalho, também disponível na internet .

¹¹ Grande parte das informações desta seção foram extraídas da pesquisa denominada “Políticas Públicas para população LGBT no Brasil: notas de um mapeamento crítico preliminar”, produzida pelo Ser-tão: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade da Universidade Federal de Goiás.

5.1 DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM SEXUALIDADE

Elaborado em 1994 pela então Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, do antigo Ministério da Educação e do Desporto, as “Diretrizes para uma política educacional em sexualidade” tiveram como objetivo definir 11 diretrizes para um programa de educação sexual particularmente para crianças e adolescentes, dentre elas: “[...] iniciar o programa de educação sexual na pré-escola, prosseguir no primeiro e segundo graus, estender-se ao terceiro grau e contemplar o ensino profissionalizante, cursos supletivos e outros [...]” (BRASIL, 1994, p.15). Também consta na proposta fazer um diagnóstico dos materiais disponíveis no sistema formal de ensino para a discussão da temática na perspectiva de avaliar sua adequação bem como elaborar outros que atendam às necessidades da escola.

As diretrizes, ainda que constasse como uma iniciativa inovadora para a realidade nacional da época, não utilizou nenhuma só vez as expressões *lésbica*, *gay*, *homossexual* ou *travesti*. Uma única alusão ao termo *orientação sexual* aparece na p. 15 numa frase que cita a *liberdade de orientação sexual* num contexto dos direitos humanos.

Sem maiores repercussões nas práticas educacionais, estas diretrizes conformam mais um documento com pouca aplicabilidade no cenário escolar nacional, dado o desconhecimento das mesmas por significativo número de gestoras e gestores na educação em diferentes instâncias (Fátima FREITAS, 2010).

5.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A DIVERSIDADE SEXUAL

O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano 1997 aconteceu um ano depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Os PCNs surgiram numa perspectiva de prevenir as crianças e jovens da AIDS e da gravidez na adolescência, o que traduz um cunho moral abertamente declarado. Sobre isso, Guacira Louro (2004, p.) argumenta:

Os PCN foram o primeiro documento oficial do MEC a associar a sexualidade à ideia de prazer, no entanto, sem fazer uma menção adequada às homossexualidades e mantendo total silêncio sobre as transgeneridades. A

noção de “orientação sexual” ali empregada e a tematização das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids e da gravidez adolescente, aliadas a um discurso em torno da responsabilização dos sujeitos, não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores.

Neste documento, percebe-se que a forma de abordar a diversidade sexual afirma a heterossexualidade como norma e mantém uma posição sexista e conservadora ao tratar dos “cuidados” que as meninas e os meninos devem ter ao se relacionarem. A preocupação com a gravidez na adolescência coloca as meninas como alvo central da dinâmica do debate sobre sexualidades, entrando em segundo lugar a preocupação com as doenças sexualmente transmissíveis, as DSTs, em que os meninos aparecem como sujeitos centrais para serem catequizados. Daí, educar as jovens para que não engravidem e a ambos para que não adquiram doenças por relação sexual passam a ser a tônica da discussão sobre sexualidades na escola. O conceito de sexualidade adotado no documento enseja um reducionismo biológico, o que não favorece em nada a diminuição de preconceitos contra a diversidade sexual.

Na implementação do documento era comum a visita de agentes da área da saúde na escola, sem qualquer formação na área da educação, para debater o tema e “conscientizar” as e os jovens para terem uma vida sexual sadia, numa perspectiva nitidamente higienista (e heterossexista) de educação sexual.

Ocorre que passada a novidade do lançamento dos PCNs, o debate sobre sexualidades na escola não apresentou significativos avanços, tanto na perspectiva de evolução do tema (de biologizante para sociológico) quanto no percentual de unidades educacionais que o tomaram como eixo importante do projeto político pedagógico.

5.3 PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, nas suas duas edições (2004 e 2008) é resultado da articulação de mulheres de todo o país, integrantes ou não de movimentos feministas. O movimento de mulheres lésbicas, integrado com as mulheres negras e feministas do quadro nacional, mobilizou-se no sentido de reivindicar, dentre outras prioridades, ações que promovessem a sensibilização de gestoras e gestores da educação em todas as instâncias de governo para a temática da diversidade sexual na escola, além

da formação continuada de professoras e professores, da elaboração de materiais didáticos adequados ao tema e a de mudança curricular.

Na sua primeira edição, a perspectiva de uma *Educação inclusiva e não-sexista* propunha, dentre os objetivos, “[...] incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal” (BRASIL, 2004, p. 56), indicando a preocupação com a diversidade sexual no âmbito da educação. A ideia de “[...] transformar a cultura educacional e escolar, enfrentando os preconceitos e discriminações étnico-raciais, de gênero e por orientação sexual, bem como promover uma educação para a diversidade” (p. 45) atravessa todo o documento, que teve o município de Vitória (ES) entre os 106 em todo o Brasil que firmou o pacto de implementação do Plano.

O relatório de implementação do Plano, que abrange o período de 2005 a 2007, apontou algumas ações viabilizadas pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), entre outros órgãos. Uma significativa ação foi a elaboração e implementação do Programa Gênero e Diversidade na Escola, que trata da formação de professoras e professores nas questões de sexualidades, raça, etnia e gênero. Oferecido na modalidade à distância, formou cerca de 4.000 profissionais em educação no período mencionado em todo o Brasil. No Estado do Espírito Santo o curso não foi oferecido em nenhum dos 17 municípios signatários do pacto de implementação do plano até o ano 2010. Diante do debate que travamos ao longo deste trabalho acerca das dificuldades de compreensão por parte de gestoras e gestores da educação sobre a diversidade sexual na escola, a não-oferta deste curso no Estado leva a inferir certo desinteresse pela temática.

No segundo Plano, elaborado a partir da II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2008, a seção que aborda a educação passa a ser intitulada como: *Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica*, atendendo às reivindicações dos diferentes movimentos de mulheres participantes do evento. O próprio documento traz a constatação que “[...] de 2004, ano de lançamento do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres até agora [2008], as grandes estatísticas sobre a área educacional permanecem inalteradas” (BRASIL, 2008, p. 54). Sem medo de incidir em equívoco, inferimos também que esta é a realidade em relação

à implementação de políticas de enfrentamento aos preconceitos por razão da orientação sexual nas escolas. No entanto, o Programa Brasil sem Homofobia, abaixo abordado, traz novas perspectivas no cenário educacional brasileiro sobre o respeito à diversidade sexual na escola.

5.4 O PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA

Articulado com o governo federal e a sociedade civil organizada, o Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT¹² e de promoção da cidadania homossexual, conhecido como Programa Brasil sem Homofobia (BSH) foi lançado pelo ministério da saúde em 2004. O documento, ainda que auspiciado por este ministério, apresenta importante contribuição no que diz respeito à educação, como será adiante abordado. Suas discussões iniciaram em outubro de 2003 pela criação da Frente Parlamentar Mista pela Livre Expressão Sexual. Importa salientar que a adesão a esta Frente foi objeto de inúmeras negociações entre movimento social e parlamentares, posto que algumas(uns) parlamentares se recusaram a participar dado o tema ser incoerente com seus “princípios morais”, assunto discutido ao longo deste trabalho.

A frente parlamentar expressou como objetivo “[...] reunir todos os parlamentares comprometidos com os direitos humanos de gays, lésbicas, travestis e transexuais e com o combate à discriminação e ao preconceito de todos os tipos, sempre reafirmando o caráter laico e republicano do Estado brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5).

Considerado como a primeira iniciativa governamental específica para a população LGBT, este programa tem como “[...] um dos objetivos centrais a educação e a mudança de comportamento de gestores públicos” (BRASIL, 2004, p. 7). Além desta fundamental meta, o documento tem como proposta desenvolver políticas de atuação que alcancem as várias dimensões sociais em que os preconceitos e discriminações contra a população LGBT são manifestadas, reconhecendo as necessidades de políticas públicas no campo da saúde, educação, segurança e trabalho.

¹² Até a primeira Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais em 2008 a sigla dominante nos movimentos sociais era GLBT, passando a ser LGBT a partir de então, considerando a reivindicação das mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais em razão dos avanços feministas também neste espaço.

O Programa Brasil Sem Homofobia possui onze planos de ação, sendo um deles voltado especificamente para a área da educação, intitulado *Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual*. A ação central deste plano de ação é “Elaborar diretrizes que orientem os sistemas de ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p. 22).

O programa é a maior expressão de política pública na educação voltada para a diversidade de orientação sexual e prevê orçamento específico para sua implementação em todo território nacional, com ações que abarcam desde o fomento às pesquisas com prêmios para monografias sobre o tema até o financiamento para formação docente, passando pela avaliação de livros didáticos, produção de materiais educativos¹³ e estímulo à pesquisa entre outros, cabendo ao governo federal e às instâncias estaduais, municipais e organizações sociais sua implementação. Uma de suas maiores fragilidades é, sem dúvida, a resistência política de gestoras e gestores nas três instâncias para sua efetiva implementação.

5.5 PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS DE LGBT

A I Conferência Nacional LGBT, realizada em Brasília em 2008, foi resultado das inúmeras reuniões, seminários, congressos e outros fóruns de discussão incitados pelo Programa Brasil sem Homofobia em todo o território nacional. As propostas aprovadas nesta conferência resultaram no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Das ações que integram o referido plano, 18 delas são de competência do Ministério da Educação. Das diretrizes que estruturam o plano, cabe citar as que se seguem considerando sua relevância para o âmbito da educação:

a) “Inserção da temática LGBT no sistema de educação básico e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero e

¹³ O kit escolar de enfrentamento à homofobia, motivo de polêmica entre gestores públicos e políticos relatado na seção 4 deste trabalho é resultado de uma das ações do Programa Brasil sem Homofobia.

b) Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009, p. 15).

Observa-se neste documento avanços extremamente significativos no campo das idéias, uma vez que a participação massiva dos movimentos sociais LGBT de todo o país o constituiu. No entanto, quanto à previsão orçamentária, nota-se lacunas, uma vez que muitas ações previstas não possuem investimento especificado para sua aplicação e, uma vez mais, retoma-se a questão da *vontade política* de gestoras e gestores quanto à implementação das ações. A homofobia institucional permanece como impasse na implementação, também, deste plano.

5.6 A CIDADE DE VITÓRIA NO ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA NA ESCOLA

Na cidade de Vitória (ES) as políticas educacionais que abordam a diversidade sexual têm na Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos (SEMCID) as principais iniciativas desde o ano 2005, quando foi criada a Secretaria. Neste mesmo ano, após o lançamento do Programa Brasil sem Homofobia, a cidade de Vitória torna-se signatária e lança na capital o Programa Vitória sem Homofobia, que

[...] visa fortalecer a cidadania e promover direitos da população LGBT; prevenir a violência e a discriminação homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas individual, social e institucional; receber denúncias e fazer encaminhamentos visando reparar violações de direitos dessas populações (Durvalina OLIOSA, 2010, p. 52).

A SEMCID conta com a parceria de outras secretarias municipais para a implementação das políticas afirmativas da diversidade sexual, dentre elas a Secretaria Municipal de Educação (SEME), além do movimento LGBT local. A educação para a diversidade sexual e para a superação dos preconceitos contra a população LGBT “[...] constitui a estratégia político-pedagógica do programa” (p. 53).

No eixo de atuação denominado *Estudos, pesquisas e educação para a diversidade sexual e prevenção da homofobia* a SEMCID oferece oficinas para servidoras e servidores da municipalidade, em que professoras e professores se inserem por adesão voluntária, posto que as oficinas são oferecidas fora do horário de trabalho. Uma outra

ação neste sentido foi a adesão do programa à campanha nacional de entidades LGBT para o uso do nome social de travestis e transexuais, fazendo intervenção junto ao Conselho Municipal de Educação que até o ano 2010 não apresentou parecer sobre o tema, ainda que o movimento LGBT da cidade reivindique decisão insistentemente.

O Centro de Atendimento às Vítimas de Violência e Discriminação (CAVVID), setor que integra a SEMCID, ofereceu nos anos 2009 e 2010 o curso Prevenção à Homofobia em parceria com a SEME. O curso, com duração de 16 horas, é dirigido a diretoras(es), pedagogas(os) e coordenadoras(es) das unidades escolares municipais. Nesta ação, a parceria da SEME favoreceu a participação das (dos) profissionais fundamentalmente porque a formação se deu no horário de trabalho. Nas duas edições, o curso certificou 401 pessoas. Uma das principais sugestões das (dos) participantes é a extensão do curso às professoras e professores nas próximas edições.

O Programa Vitória sem Homofobia está contemplado no orçamento previsto para o Brasil sem Homofobia, o que favorece a implementação de ações sem maiores restrições nesse sentido.

Quanto às ações específicas da SEME no que se refere à diversidade sexual, nota-se uma tímida iniciativa na criação não oficial do Grupo de Estudos de Gênero e Sexualidades, formado por professoras e professores estudiosas(os) da temática e que atuam diretamente no órgão central. Este grupo teve sua primeira formação no ano 2006 e baseou suas ações fundamentalmente nos estudos de gênero e sexualidades na educação. Reunido no período de uma hora a cada quinze dias, o grupo se desfez após alguns meses principalmente pela necessidade das (dos) integrantes em atender à demanda de trabalho de seus setores específicos.

No ano 2009, nova tentativa de formar o Grupo de Estudos de Gênero e Sexualidades se deu, desta vez com a adesão de outras (os) integrantes que, além de realizarem os estudos, propuseram ações para implementação no Projeto Político Pedagógico da Secretaria. Dentre elas, destaque para a formação de professoras e professores, análise de livros didáticos e paradidáticos na perspectiva de gênero e da diversidade sexual e elaboração de material didático da SEME para a promoção da igualdade de direitos nas escolas. Tais ações não chegaram a ser implementadas e o grupo, uma vez mais, foi

desfeito. No entanto, no ano 2010, uma nova articulação de professoras e professores formou pela terceira vez o Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidades da SEME, desta vez com a anuência da Secretaria da Educação na garantia de horário exclusivo para reuniões do coletivo, que se dá quinzenalmente com duração de quatro horas. Além dos estudos propriamente ditos, o grupo propõe realizar pesquisas relacionadas à temática bem como mapear as pesquisas realizadas tendo as unidades escolares de Vitória como local de investigação.

Este grupo, ainda atuando de modo não oficial¹⁴, caminha na direção de dar consistência a uma proposta de educação inclusiva de enfrentamento aos preconceitos e discriminações por razão do gênero e da diversidade sexual, numa perspectiva de promoção de igualdade de direitos.

6. CONCLUSÕES

Tardia. A preocupação com as políticas públicas na área da educação com ênfase na diversidade sexual são consideradas tardias, uma vez que desde fins da década de 1920 se discute em âmbito nacional a pertinência do tema na escola. Neste lento processo, em vias de implementação em pleno século 21, estudantes que compõem o segmento populacional de travestis, lésbicas e gays são cotidianamente tratados como sujeitos de segunda categoria, porque *diferentes*. Neste processo, inúmeras (os) optaram por evadir-se da escola, outras (os) insistiram em permanecer, mas sempre com o alerta de parecer o *mais normal* possível, visto que o menor sinal de subversão à norma heterossexual estabelecida pode desencadear reações que variam de chacotas a agressões físicas, passando por constrangimentos de toda ordem.

O silêncio e a banalização por parte de gestoras e gestores públicos compromete sobremaneira qualquer iniciativa de promover a equidade e a valorização da diversidade sexual. Algumas e alguns, mais raivosas (os), chegam mesmo a manifestar abertamente sua ojeriza às pessoas de orientação sexual diferente da heterossexual, pautadas(os) sempre nos princípios morais apoiados fundamentalmente na religião que professam.

¹⁴ Não existe forma legal (portaria, decreto e/ou outras) que institua o grupo, daí seu caráter não-oficial.

O enfrentamento ao sexismo e homofobia encontram na experiência escolar um dos seus mais decisivos momentos. A escola desempenha papel fundamental na construção, introjeção, reforço e transformação das noções de masculinidade, feminilidade, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e transgeneridade e, por conseguinte, na formação identitária e na atuação das pessoas em todas as arenas da vida social.

Como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento. Neste estado de coisas,

precisamos ser cada vez mais enfáticos ao afirmar que, por a heteronormatividade e as normas de gênero estarem na ordem das coisas, o peso da homofobia grava sobre os ombros de todos. Na escola, a homofobia deseduca e afeta a formação de todas as pessoas. O prejuízo é geral, embora alguns sejam chamados a pagar uma conta bem mais alta (Rogério JUNQUEIRA, 2009a, p. 186).

7. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 575-585, 2. sem. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília, 1994.

BRASIL. Orientação sexual. In: _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de publicações, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). **Plano Nacional de Promoção de Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres: relatório de implementação**. Brasília, 2005.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília, 2008.

FACHINNI, Regina. **Sopa de letrinhas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERRAZ, Ana Targina. **Conceituação de política social e políticas públicas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <arianemeireles@globo.com> em 24 dez. 2010.

FREITAS, Fátima et al. Educação e políticas públicas para a população LGBT: diálogos possíveis? In: **Políticas públicas para população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar**. Ser-Tão: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010. Disponível em: <www. ufg.br>, acesso em 28 dez.2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Aqui não temos gays nem lésbicas: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Revista Bagoas**. Natal (RN), v. 3, n.4, 2009a, p. 171-189.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEITE, Izildo Corrêa. Novos olhares, novos lugares: por uma política social de combate à pobreza condizente com a construção da cidadania. **Convergência Revista de Ciências Sociais**. Toluca (México), Universidad Autónoma del Estado de México, v. 15, n. 47, p. 73-100, mayo/ago. 2008.

OLIOSA, Durvalina Maria Sesari. Vitória sem homofobia. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SEXUAL. **Anais...** Vitória: Sindiupes, 2010, p. 52-56.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 11-19, mai. 1985.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, 2006, p. 20-45.