O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios[I]

Cláudia Pereira Vianna[II]

Resumo

Este artigo explora a relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual. Esta reflexão toma como fontes principais duas investigações mais recentes voltadas para a compreensão da introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação no Brasil, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva: uma tese de livre-docência (VIANNA, 2011) e outro trabalho que verificou como as políticas voltadas para o currículo foram compreendidas, apropriadas e implementadas por professoras e professores de escolas públicas do estado de São Paulo (VIANNA, 2012). A intenção deste artigo foi olhar a produção dessas políticas a partir das tensões presentes na interlocução do governo Lula com demandas sociais por diminuição da desigualdade e construção de direitos sociais advindas do movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros). Ao discutir ganhos, perdas e desafios futuros, o texto destaca as contradições presentes no processo de interlocução entre o governo e o movimento LGBT. Quando o governo introduz demandas de gênero e diversidade sexual na educação, parece querer valorizar o tema sem considerar as relações de poder que determinam os parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero e as identidades docentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave

Educação – Políticas públicas – Gênero – Diversidade sexual – Movimento LGBT.

I- Uma primeira versão deste artigo foi apresentada como trabalho encomendado pelo GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos para a 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a quem agradeço o debate. Agradeço também o apoio do CNPq e a imprescindível colaboração da bolsista Natália da Cruz e da mestranda Liane Rizatto, bem como a leitura atenta e cuidadosa de Maria Cristina Cavaleiro e Elisabete Oliveira.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contato: cpvianna@usp.br

The LGBT movement and gender and sexual diversity education policies: losses, gains and challenges[I]

Cláudia Pereira Vianna[II]

Abstract

This article explores the relation between the State and social movements in the production of public education policies focused on gender and sexual diversity. This reflection takes as its main sources two recent investigations dedicated to understanding the introduction of gender and sexual diversity into public education policies in Brazil during the Luiz Inácio Lula da Silva government: one livre-docência *thesis (VIANNA, 2011) and another work that investigated how the curriculum policies were understood, appropriated and implemented by public school teachers in the state of São Paulo (VIANNA, 2012). The purpose of this article is to look at the production of these policies from the viewpoint of the tensions present in the dialogue between the Lula government and the social demands made by the LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender) movement to reduce inequality and to construct social rights. By discussing gains, losses and future challenges, the text highlights the contradictions found in the processes of interlocution between the government and the LGBT movement. When the government introduces gender and sexual diversity demands in education, it seems to be willing to value the theme without considering the power relations that determine the traditional parameters supporting gender relations and teaching identities in daily school life.*

Keywords

Education – Public policies – Gender – Sexual diversity – LGBT movement.

I- A first version of this article was presented as a work commissioned by the Workgroup on Social Movements, Subjects and Education Processes for the 35th Annual Meeting of Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED) — National Association of Graduate Studies and Research in Education), to whom the author wishes to express her gratitude. She also acknowledges the support of CNPq and the invaluable collaboration of the undergraduate student Natália da Cruz and of the MA student Liane Rizatto, as well as the careful reading of the text made by Maria Cristina Cavaleiro and Elisabete Oliveira.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, Brazil.
Contact: cpvianna@usp.br

Os conceitos e o recorte de análise

A reflexão aqui apresentada procura explorar alguns dos pontos para os quais venho buscando respostas ao longo de duas décadas de investigações acerca da relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação, sob a ótica das relações de gênero e da diversidade sexual. São pontos alinhavados ano a ano e, ainda hoje, resta a impressão de que muito se tem por fazer. Os resultados aqui expostos são modestos e tomam como fontes principais duas investigações mais recentes voltadas para a compreensão da introdução do gênero nas políticas públicas de educação no Brasil no governo Lula. A primeira delas, com resultados publicados em minha tese de livre-docência (VIANNA, 2011), examinou a produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas educativas e constatou a ênfase dessas políticas no currículo e na formação docente. A segunda investigação verificou como as políticas voltadas para o currículo – propostas no âmbito do Estado – foram compreendidas, apropriadas e implementadas por professoras e professores de escolas públicas do estado de São Paulo (VIANNA, 2012).

Com base nas informações obtidas nas investigações mencionadas, a intenção neste artigo foi olhar a produção das políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual, a partir dos tensionamentos presentes na interlocução do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em seus dois mandatos com demandas por diminuição da desigualdade e construção de direitos sociais.

Nesse sentido, políticas públicas foram aqui entendidas como Estado em ação. Ou seja, o governo assume, por determinado período, as funções do Estado por meio de programas e planos que envolvem diferentes órgãos públicos, organismos e instâncias da sociedade relacionadas à política implementada (HÖFLING, 2001). Considerei, com Luiz Antônio Cunha (2002), que o exame do processo de elaboração das políticas educacionais deve partir da identificação dos respectivos grupos que reivindicam do Estado interesses concretos, de cunho material ou simbólico. Mais do que uma análise lógica, as políticas públicas de educação exigiam uma análise sociológica dos campos sociais que disputam e/ou se articulam em torno de interesses por vezes contraditórios. Nessa arena de relações conflituosas, a busca por compreensão dessas políticas implicou examiná-las enquanto respostas materializadas na forma de documentos, planos, programas e ações (VIEIRA, 2007).

Focada em um único governo, com dois mandatos, privilegiei a crítica à concepção monolítica de Estado, dando destaque à compreensão de seu caráter dinâmico e heterogêneo, que ao mesmo tempo produz e sofre as consequências da luta pela concretização de ideais democráticos e é posto em ação pelos diferentes governos, sendo o principal responsável pelo atendimento dessas demandas (O'DONNELL, 1980, 1981; POULANTZAS, 1980).

Foram de grande valia os estudos de Debbie Epstein e Richard Johnson (2000) a respeito do caráter sexuado do Estado e de suas políticas nacionais e locais que interpelam e regulam várias das concepções de família, reprodução, educação, entrelaçadas com a construção das relações de gênero e da diversidade sexual. Em suas investigações, ambos os autores demonstram a relação entre nacionalidade e sexualidade presente na regulação das identidades sociais, sendo a escola uma das instituições importantes de seleção, veiculação, reconhecimento ou negação de direitos.

Nesse caso, o foco empírico do recorte proposto dirigiu-se para demandas de educação de apenas um movimento social: o que representa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros (LGBT)[1] junto ao

1- São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa desse movimento no Brasil. A mais comum, GLS

governo Lula. Logo, não se trata de reflexão teórica *sctritu sensu* sobre a relação entre Estado e movimentos sociais, e nem mesmo sobre Estado, governos e políticas públicas de educação. Tampouco busquei uma análise apurada do papel do movimento LGBT no governo Lula em geral ou das tensões entre seus ativistas.

Todas as ponderações propostas neste artigo partiram de um determinado fenômeno empírico que remete às ações e lutas coletivas. Todavia, dentro do meu referencial teórico, utilizei o conceito analítico de movimento social para refletir sobre a possibilidade de apreensão e de acolhimento do Estado, em especial do governo Lula, diante das demandas propostas pelo movimento LGBT e dos possíveis resultados provenientes do ingresso dessas demandas na agenda pública de educação.

Para o sociólogo e psicólogo italiano Alberto Melucci, o movimento social nasce no campo do conflito gerado pela ausência de reconhecimento de uma determinada identidade coletiva em um contexto social, político e econômico. No caso da relação entre representantes do movimento LGBT e integrantes do Ministério da Educação (MEC), entre outros ministérios, a busca de satisfação de uma necessidade segregada, por meio da reivindicação de direitos, deu maior visibilidade a uma identidade pública coletiva que, mesmo múltipla, dinâmica e com fissuras, carregava algo em comum naquele momento. O movimento tornou visível uma faceta de sua identidade coletiva produzida por muitos indivíduos e caracterizada pela interação, pela negociação e pela necessária tensão característica desse processo.

(Gays, Lésbicas e Simpatizantes) foi substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros e exclusão dos Simpatizantes). A sigla aqui adotada, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Trangêneros), segue deliberação da I Conferência Nacional LGBT, realizada em 2008. Há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts, a inclusão de um Q (para *queers*) ou um A (para assexuais), um I (para intersexos), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos sexuais e de gênero.

Ainda inspirada em Melucci (2000, 2001), considerei que a identidade LGBT ultrapassou escolhas racionais, mostrando-se aberta, reflexiva, múltipla, diferenciada e tensionada por um embate contínuo entre expectativas e frustrações diante da possibilidade de garantir a efetivação de suas reivindicações. Embora ciente de que essa identidade coletiva remetesse a um processo contínuo de formulação e reformulação, perguntei pela demanda desse movimento social organizado e pelos novos desafios para a própria elaboração das políticas públicas educativas.

A interlocução com esses autores e o diálogo contínuo com os estudos de gênero contribuiu para pensar o gênero e a diversidade sexual como aspectos da organização social marcados pelas diferenças contidas na luta pela ampliação dos direitos. Defendo, com base em Judith Butler (2009), o trabalho com coalizões amplas, ou seja, acredito ser possível articular as reflexões acerca da diversidade sexual e do pensamento feminista com as relações de gênero. Nesse trajeto, a compreensão do direito social como conquista historicamente situada de setores que procuraram transformar suas necessidades em direitos socialmente reconhecidos permitiu sua articulação com o conceito de gênero enquanto diferença sexual percebida e construída socialmente.

O movimento LGBT tem uma longa história – com maior ou menor visibilidade em determinados períodos –, e conta com vasta bibliografia sobre esse processo. Seria impossível, nos limites deste texto, abranger tal produção, mas considero poder denominá-lo movimento social, porque carrega um forte construto de identização coletiva[2], capaz de gerar demandas coletivas por direitos sociais na negociação com diferentes esferas do poder público. É por esse processo de negociação que eu me pergunto. Se fosse inteiramente difuso, sem a manutenção de algum tipo de identização que une seus e suas integrantes, não teria essa capacidade.

2 - Refere-se ao uso do conceito de *identizacione*, por Alberto Melucci, dirigido ao exame da permanente construção das múltiplas e cambiantes formas de definição das identidades coletivas.

O movimento LGBT recorre a uma rede imensa com diversos protagonistas e posições políticas distintas, aglutinando demandas e reivindicações. Apesar de não ser o foco deste trabalho, torna-se imprescindível registrar o papel do feminismo e sua interlocução com o movimento LGBT, além de sua influência junto ao Ministério da Educação (MEC), materializada em muitas das pautas da Secretaria de Política para as Mulheres. Eu diria até que a relação tensa e contraditória entre esse movimento social e setores do governo responsáveis pelas políticas de educação introduziu (para não dizer impôs) novos conceitos e aprendizados.

Esse é o caso do debate em torno da homofobia nas escolas, da travestilidade, do *bullying* homofóbico, entre outros (FERRARI, 2004). Além disso, a formação docente que procurou descontruir identidades de gênero e veicular os principais conceitos nessa área teve como fortes protagonistas organizações não governamentais e integrantes do movimento LGBT, por meio dos editais do MEC e do Programa Brasil Sem Homofobia. Ao organizarem cursos e encontros, praticaram ações diretas e criaram um campo de conflitos algumas vezes propício para a produção de novos aprendizados. Trata-se de um campo bem específico, pois sei que, em outras articulações entre movimentos sociais e governo, isso não ocorreu.

Mesmo com o foco dirigido apenas aos dois mandatos do governo mencionado, vale ressaltar, com relação à inclusão da ótica de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação, a importância das mudanças ocorridas a partir de 1990, com maior evidência em meados dos anos 2000. O contexto em que essas mudanças aconteceram confirmou um

> tenso processo de negociação que determinou a supressão e/ou concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados, separada ou articuladamente, pelo Estado e pelos movimentos sociais e ações coletivas que pressionam por novas políticas públicas. (VIANNA, 2011, p. 209).

Foi nessa conjuntura que se deu o crescimento das próprias políticas de educação na área, mais "instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades", como lembra Miguel Gonzalez Arroyo (2010, p. 1381).

A interlocução contínua com os estudos de gênero permitiu a adoção do gênero enquanto categoria analítica capaz de produzir conhecimento sobre o processo social e historicamente determinado de controle dos corpos, por meio de formas explícitas ou muitas vezes não percebidas na produção de políticas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Somou-se a esse trajeto a reflexão crítica, já no campo da diversidade sexual, sobre o que Judith Butler (1990, 2009) denomina de matriz heterossexual, ou seja, a imposição da heterossexualidade como padrão.

A diferença como um possível critério para a defesa de interesses contra a discriminação passou a ser um foco importante nas tentativas de compreensão da produção das desigualdades na educação, cujas determinações mais amplas relacionavam-se com essa esfera específica.

Contudo, nos documentos e discursos que constituíam as políticas analisadas, a noção de desigualdade foi muitas vezes subsumida ao termo diversidade. O discurso da necessidade de reconhecimento e do respeito à diversidade cultural teve seu início no final da Segunda Grande Guerra Mundial, quando as discussões acerca de raça, racismo, discriminação, etnocentrismo adquiriram significativo redirecionamento.

A utilização da ideia da diversidade tem na UNESCO uma de suas principais propagadoras. Um dos exemplos encontra-se na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), que destaca o respeito à diversidade como meio de superação de conflitos:

> [...] em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre

> pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. (UNESCO, 2002, p. 3).

A utilidade do conceito de diversidade sexual refere-se, portanto, à legitimidade das múltiplas formas de expressão de identidades e práticas da orientação sexual e expressões das identidades de gênero. Mas vem marcada pela conservação de um termo que mascara a desigualdade social. O financiamento de projetos que discutem gênero e diversidade sexual pelo Banco Mundial está inserido no mesmo contexto de produção das propostas da UNESCO sobre diversidade.

A palavra diversidade tem, portanto, muitos significados, politicamente construídos e dirigidos a problemáticas muito diferentes e às vezes até contraditórias da discriminação. Se é verdade que o uso do termo diversidade permite ganhar apoios na discussão política (por exemplo, com os empresários para implementar políticas específicas no emprego), perde em especificidade e precisão na construção das próprias demandas de direitos e agendas políticas.

O problema que aqui se coloca é que incluir a defesa da diversidade não necessariamente abarca a superação das bases materiais desiguais, já que se privilegiam diversidades enquanto "manifestações artísticas, culturais, lúdicas, comportamentais, ordeiras, cooperativas, participativas no convívio social harmonioso" (ARROYO, 2010, p. 1404) ou, nos dizeres de Henri Lefebvre, ignorando as necessidades radicais que as diferenças, quando transformadas em desigualdade, expressam.

Assim, utilizo a palavra diversidade por fazer parte do contexto analisado, mas ela está teoricamente embasada no conceito de diferença/desigualdade, voltado para o exame de um quadro extremamente complexo, no qual se articularam demandas LGBT para a educação pública com movimentos internacionais, com mudanças na sociedade, com o fomento da produção de conhecimento sobre o tema, articulando o direito à educação com as temáticas de diversidade sexual, raça, geração, gênero e com pressões de agências multilaterais e organismos multinacionais.

Políticas públicas de educação, gênero e diversidade sexual

Vários levantamentos passaram a registrar o aumento da produção sobre educação (ARELARO, 2005; SPOSITO, 2009; VIANNA, 2012) e sobre indicadores da presença da homofobia na escola (BRASIL, 2009; CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004; VENTURI; BOKANI, 2011), articulando o direito à educação com as temáticas de diversidade cultural, raça, geração e gênero. As relatorias nacionais (entre elas, educação, saúde, alimentação e terra rural, meio ambiente, cidades e trabalho), criadas em 2002 pela Plataforma Dhesca Brasil[3], também lideraram investigações independentes a respeito de casos de violação dos direitos humanos.

O papel das agências multilaterais ganhou (e ganha) forte destaque. A participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos nas várias conferências internacionais, ao longo de 1990, guardaram estreitas relações com a constituição de um novo pacto educacional, voltado à introdução das desigualdades socioculturais, direcionado ao cumprimento de metas de universalização do acesso e elevação da escolaridade, flexibilização dos currículos e formação docente, entre outras.

Várias conferências internacionais foram realizadas ao longo de 1990, dentre as quais se destacaram: a Conferência Mundial de

3- A Plataforma Dhesca Brasil é uma articulação nacional de 36 movimentos e organizações da sociedade civil que desenvolve ações de promoção, defesa e reparação dos direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais visando ao fortalecimento da cidadania e à radicalização da democracia (http://www.dhescbrasil.org.br).

Educação para Todos (1990) e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993). O primeiro evento foi convocado e financiado pelo Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Segundo seus patrocinadores, o evento preocupou-se em discutir a formação de todos na educação básica e a qualidade do ensino, considerando o incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento. Resultou também na assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Vale lembrar que:

> [...] o polêmico conceito de educação básica, sobre o qual divergem até mesmo os quatro patrocinadores do evento, prioriza a educação primária, que, no caso brasileiro, correspondeu ao ensino fundamental. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 26).

Por sua vez, a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, realizada em 1993, deu continuidade ao debate a respeito da proposta de educação para todos, iniciada em 1990, dessa vez congregando os países mais populosos do mundo, incluindo, portanto, o Brasil. No documento da *Declaração de Nova Delhi* (1993), a inserção das reformas educacionais "sob o prisma de ajustes estruturais", reforçava a necessidade de universalização da educação elementar (educação básica) e da promoção de uma educação que favorecesse os valores humanos universais, incluindo o respeito à diversidade cultural.

Nessa perspectiva, ganhou terreno a defesa da equidade como um dos pontos principais para a consolidação dos preceitos de uma sociedade justa, igualitária e aberta à diversidade. A educação recebeu centralidade estratégica e passou a ser proclamada por diferentes organismos e governos como eixo da produtividade com equidade, difundindo-se a ideia da oportunidade de acesso como via para a promoção da equidade social, pressupondo igualdade de oportunidades, "compensação das diferenças, desenvolvimento equilibrado e coeso do corpo social em seu conjunto, o que é promovido pela adequação à eficácia – metas – e à eficiência – meios" (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 201).

Por meio da diversidade cultural, supunha-se diversificar o ensino, de forma a incluir peculiaridades locais como, por exemplo, a eliminação de atitudes discriminatórias e a convivência com as diferenças a partir da formação de valores pessoais. O problema é que, de acordo com essa concepção, incluir a diversidade não mais abarcaria a superação das bases materiais desiguais.

No caso das demandas do movimento LGBT no âmbito das políticas públicas de educação, cabe enfatizar que elas foram precedidas por um longo processo de consolidação do movimento, cujas interlocuções foram inicialmente voltadas para a área da saúde, do combate à AIDS, que, aos poucos, somaram-se ao combate à homofobia e às agendas feministas.

O movimento homossexual entrou em cena no final de 1960 e início da década de 1970, na luta contra a ditadura militar (GREEN, 2000), e, mais tarde, em diálogo com os movimentos sociais nascidos durante o processo de transição para a democracia, na década de 1980. Foi também nessa década que o movimento enfrentou a epidemia da AIDS e concentrou-se na busca de respostas coletivas ao seu combate, promovendo mudanças nas políticas públicas de saúde.

Em 1986, foi criado o Programa Nacional de DST/AIDS, estruturado de modo mais efetivo a partir de 1988 e durante a segunda metade de 1990, em função das urgências demandadas pela epidemia da AIDS, de estudos a respeito da homossexualidade na área de saúde (GÓIS, 2003). No campo das ações voltadas às políticas de prevenção das HIV/DST/AIDS, em 1994, o Ministério da Saúde elaborou o Programa AIDS I com recursos financeiros oriundos

do Banco Mundial, trazendo como inovação a participação de setores organizados em movimentos e ações coletivas na execução da política social (PAIVA, 2003). Assim, entre o período de surgimento dos primeiros casos de AIDS registrados no país até essa data, esses setores foram os principais protagonistas do enfrentamento da doença (FACCHINI, 2005; GALVÃO, 2000; PAIVA, 2003; PARKER, 1994).

Ainda em 1994, organismos oficiais, como o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a estimular projetos de educação sexual. Foram, então, publicadas as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, apoiadas nas recomendações da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde (OMS). As Diretrizes versavam a respeito de estratégias para "identificar organismos não governamentais, nacionais ou internacionais" e para "combinar recursos materiais e/ou humanos, sem interesses ligados a ideologias particulares, religiosas, políticas ou econômicas", sob "responsabilidade técnico-pedagógica" e coordenação do MEC (BRASIL, 1994, p. 34). Com uma abordagem centrada na regulação das práticas sociais, orientada por critérios do sexo seguro, uma das recomendações constantes no documento referia-se à inclusão da prática da Educação Preventiva Integral (EPI) nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Há um significativo crescimento do movimento com a criação, em 1995, da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), o que mobilizou a presença de novos atores e a propagação de ações no âmbito legislativo e na luta por ampliação dos direitos (FACCHINI, 2005; RAMOS; ADÃO; BARROS, 2003).

Em 2001, a preparação da comissão do Brasil para a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, na África do Sul, envolveu ampla participação da sociedade civil organizada. Na oportunidade, a discriminação com base na orientação sexual foi um dos principais problemas levantados. A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), em outubro do mesmo ano, constituiu-se em uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para implementação das recomendações oriundas da Conferência de Durban. Representantes de organizações da sociedade civil e do movimento LGBT integraram o CNCD.

A partir de meados de 1990 e início de 2000, houve uma abertura gradual da educação para a discussão das relações de gênero no âmbito das políticas públicas. No caso das demandas por diversidade sexual na educação, pude captar, durante os dois mandatos do governo Lula, um discurso voltado para a inclusão social, com a negociação de muitas reivindicações na direção do que Nancy Fraser (2007) denomina políticas de reconhecimento, ou seja, advindas das pressões exercidas por lutas sociais e ações coletivas que ocupam o cenário político, caracterizadas pela busca de reconhecimento cultural, como forma de superar algumas das desigualdades sociais.

Nesse processo, articularam-se as demandas do movimento LGBT, a produção acadêmica sobre o tema e a elaboração de políticas públicas.

No final de 2003, durante o XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros (EBLGT), em resposta à pressão do movimento LGBT, o governo, através de um representante da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), apresentou como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade acerca do público LGBT. O movimento rejeitou veementemente tal proposta e exigiu a construção de políticas públicas que tratassem do tema (DANILIAUSKAS, 2011). A partir desse momento, estreitou-se a relação entre setores do governo e ativistas. Foram criadas novas institucionalidades no âmbito específico do Ministério da Educação (MEC). Uma delas foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[4], constituída em 2004,

4- A partir de 2011, essa secretaria passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

com o objetivo de enfrentar várias dimensões da desigualdade por meio da "articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica" (BRASIL, 2004, p. 1).

Com a inauguração dessa secretaria, temas antes marginalizados da pauta governamental começaram a ser negociados durante a elaboração de algumas das políticas públicas de educação, já que esta foi incumbida de instituir uma agenda voltada para a inclusão da diversidade, ampliando a participação da sociedade civil, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais.

Neste contexto, foi criado, em 2004, o Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH), cuja centralidade consistiu no combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e na defesa das identidades de gênero e da cidadania homossexual. A criação do BSH foi pautada pelo movimento social, iniciando-se então o processo de construção do programa. Para tal, resgataram-se demandas históricas do movimento LGBT, além de parcerias com ONGs e universidades no processo de elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento em questão. Sob a responsabilidade da SDH, contou com o apoio do Ministério da Saúde e do Programa Nacional de AIDS, principal lócus de articulação do movimento LGBT com a referida secretaria.

Durante a formulação do documento, a SDH procurou dentro do governo quais os ministérios e secretarias abertos ao tema e com acúmulo em relação à diversidade sexual. Esse investimento reuniu a participação de vários ministérios – entre eles Educação, Cultura, Saúde, Justiça, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores – e várias secretarias, chegando a totalizar dezesseis ministérios envolvidos, em 2007.

As pressões exercidas pelo movimento feminista e pelo segmento LGBT somaram-se também à ainda presente influência dos organismos internacionais, como, por exemplo, a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), organizada em Medellín, Colômbia, em 2008. Por iniciativa do Brasil, o evento aprovou a resolução Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero. Nessa trajetória, vale destacar o objetivo do MEC de construir novos direcionamentos em suas políticas educacionais, de modo a contemplar a diversidade sexual.

É importante ressaltar que a elaboração do BSH contou com aliados e adversários, esses últimos ligados à própria gestão pública, a parte da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) e a parte de grupos evangélicos organizados, tanto no legislativo quanto na sociedade civil. Como aliados, dentro do próprio governo, gestores(as) e técnicos(as) acabaram por assumir sua sexualidade no processo de construção do BSH, passando a apoiar o programa e a participar de sua elaboração (DANILIAUSKAS, 2011; JUNQUEIRA, 2009; ROSSI, 2010). Em sua primeira gestão, o governo Lula contou com forte apoio das ONGs; na segunda, com parcerias de universidades.

No início, o BSH esteve mais voltado para questões de violência física e assassinatos de homossexuais. Porém, logo investiu em outros temas, como, por exemplo, a cidadania, problematizando a questão da desigualdade de direitos, identificada já no próprio título do BSH, o que representou um avanço no tratamento da questão por parte do governo e da agenda LGBT com a perspectiva de justiça social.

Já no momento de lançamento do programa, o problema que se apresentava era referente aos parcos recursos a ele dispensados. Governo e movimento LGBT travaram uma discussão acirrada acerca da possibilidade de se difundir tal programa sem uma estrutura orçamentária minimamente sólida (DANILIAUSKAS, 2011). O governo, porém, insistiu em seu lançamento, argumentando a favor de sua eficácia simbólica, já que legitimaria as demandas LGBT no âmbito das lutas por direito e cidadania, agora incluídas na agenda do governo Lula.

A escrita final do texto do programa diferiu da maneira como foi inicialmente pensada (ROSSI, 2010). Contudo, entre tensões e conflitos, o documento evidenciou, como objetivos centrais do programa, a mudança de mentalidades e comportamentos por meio da educação e, em especial, do comprometimento dos gestores públicos, colocando tanto o governo quanto os diversos movimentos da sociedade civil organizada como responsáveis por esse processo. Assim sendo, o item V do Programa de Ações, denominado Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual, foi dedicado às questões de educação. Quem se responsabilizou por implantar tais políticas de inclusão foi a SECAD, articulando diversidade sexual e relações de gênero no âmbito da educação escolar, com o intuito de garantir respeito, cidadania plena e de afastar a homofobia.

Uma das recomendações para a educação no programa em questão enfatizou a formação continuada docente na temática de gênero, sexualidade e homofobia. Foi, então, criado pelo Ministério da Educação (MEC/SECAD), em 2005, o edital Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual, voltado para seleção e apoio financeiro a projetos de formação docente continuada nessa temática. Ele abriu a possibilidade de participação de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos de qualquer região do país. Em 2006, após acumular experiência no ano anterior, foi publicado novo edital para apoio de projetos de formação de profissionais da educação.

Os dois editais continham em seus textos a defesa da:

> [...] importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero. (BRASIL, 2005, p. 4).

Assim, defendia-se também que tanto gênero quanto orientação sexual do desejo eram "categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas" (BRASIL, 2006, p. 4) e que educadores(as) deveriam estar preparados para detectar e lidar com atos de violência simbólica ou física.

Essa intencionalidade foi mantida em novo documento lançado pela SECAD no ano seguinte:

> A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Essas questões envolvem conceitos fortemente relacionados, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, que requerem a adoção de políticas públicas educacionais que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades. (BRASIL, MEC/SECAD, 2007, p. 9).

Sem a pretensão de esgotar neste artigo a discussão a respeito do conjunto de fatores capazes de provocar a referida situação, foi possível identificar, no processo particular de admissão das temáticas de diversidade sexual e gênero, o papel do movimento LGBT ao advogar, no debate sobre direito à educação, o reconhecimento de direitos relativos às sexualidades menosprezadas e contar com mecanismos, ainda que parciais, para concretização das demandas políticas reivindicadas.

Esse processo foi fundamentalmente marcado por perdas, ganhos e desafios futuros. Apesar de certa porosidade do governo Lula aos

movimentos de mulheres e LGBT - especialmente quando se trata de introduzir demandas sobre diversidade sexual na educação -, as relações de poder que determinam os parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade ainda limitam as possibilidades de consolidar conceitos como gênero e diversidade sexual enquanto definidores de políticas públicas para a educação e de, assim, desestabilizar a heteronormatividade e, sobretudo, a homofobia.

Perdas, ganhos e desafios futuros

Um dos percalços a ser enfrentado é a própria fragilidade do uso do conceito de diversidade, o que:

> [...] expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades. (MOEHLECKE, 2009, p. 484).

Soma-se a esse entrave o fato de que a própria inclusão da temática da homossexualidade como um direito é necessariamente marcada por disputas e resistências quanto à definição de suas pautas e prioridades junto ao MEC (MADSEN, 2008; JUNQUEIRA, 2009). Na tentativa de apropriação pelo governo do discurso proposto pelo movimento, essa identidade tornou-se rotulada, os homossexuais foram tratados como se fossem todos iguais. Por outro lado, uma parte dessa identização coletiva ainda segregada, tanto na sociedade quanto na escola, não conseguiu fazer valer todos os seus mecanismos de reconhecimento nas políticas educacionais.

Outro limite para a introdução dessas temáticas a partir de políticas públicas de educação gestadas no âmbito federal diz respeito à suposição de que um produto educativo seria massivamente desenvolvido e produzido desde um centro e transferido para as escolas. Porém, programas e planos pensados pelo governo são incorporados de maneira complexa nas práticas docentes, uma vez que nessa incorporação estão envolvidas ideias, experiências, significados e interpretações distintas. Essa maior visibilidade não garantiu que tais questões fossem abordadas em sala de aula da maneira considerada adequada pelo governo.

Resultados de investigação recente (VIANNA, 2012), com foco na introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação voltadas para a formação, trouxeram elementos para a análise da relação entre a formação continuada e alguns relatos sobre a prática docente que supõem a necessária tensão entre acolhimento, recusa e revisão de valores em relação ao gênero e à diversidade sexual.

Em um primeiro momento da investigação, realizei consultas na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e suas respectivas diretorias de ensino com a finalidade de mapear qual a rede de ensino a ser escolhida. Ao final de 2010, foram escolhidos doze docentes integrantes de um curso de formação continuada, com caráter optativo, voltado para o ensino fundamental II e para o ensino médio, da rede pública estadual de ensino da cidade de São Paulo. Conforme acordos com a Secretaria de Educação, a Diretoria de Ensino da região centro-oeste da rede estadual, na cidade de São Paulo, ficou responsável por sua coordenação. Intitulado Convivendo com a diversidade sexual na escola, o curso foi oferecido, em 2006 e 2007, por duas organizações não governamentais sem fins lucrativos: Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor (CORSA) e Comunicação em Sexualidade (ECOS), ambas com extenso currículo na realização de projetos de formação na temática de diversidade sexual e gênero.

Com base nos relatos das professoras e professores entrevistados, identifiquei, entre as dificuldades para a concretização de tais políticas nas escolas, a defesa do caráter privado da sexualidade e de sua restrição no

âmbito escolar, sustentada pelo cerceamento do comportamento de estudantes, impedindo o namoro dentro da escola, por exemplo. Somou-se a essa justificativa uma concepção de infância pura e ingênua em que as crianças não possuíam sexualidade, sendo esta necessariamente encontrada apenas no mundo adulto. Acrescente-se que tanto a (des)sexualização da infância quanto sua restrição à esfera privada, com o decorrente controle no espaço público, foram concepções contestadas durante o curso.

Nesse debate, religião, homofobia e toda uma série de preconceitos complementavam-se em devastadora tensão, talvez decorrente da contradição explícita entre as informações recentemente adquiridas no curso e os valores solidificados durante o longo processo de socialização de gênero até então. Dados colhidos pela relatoria *Educação e Racismo: intolerância religiosa nas escolas públicas* (CARREIRA; CARNEIRO, 2012) indicam o crescimento do espaço da religião nas creches e escolas públicas, impulsionado por profissionais de educação adeptos de determinados grupos católicos e evangélicos conservadores. Esse também foi o caso de alguns docentes entrevistados(as).

Ainda se pode aventar que, diante da constatação de que a escola pouco ou nada poderia mudar, os conteúdos explorados no curso de formação continuada revelaram-se insuficientes para problematizar as relações de gênero e as concepções sobre sexualidade vividas por jovens dentro e fora da escola. Alguns participantes ressaltaram que apenas ampliaram conhecimentos, mas não mudaram a postura frente a tais questões. Tomar ciência dos possíveis preconceitos que embasam suas concepções sobre a sexualidade infantil e juvenil, sobre a gravidez na adolescência e sobre a homossexualidade não garantiu a efetiva transformação de sua prática educativa.

Nesse sentido, as ações do Estado parecem querer valorizar a diversidade sexual sem considerar as relações de poder que a heteronormatividade chancela.

Entretanto, a visibilidade dada às temáticas de gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais por meio da formação continuada docente colocou em pauta questões antes ignoradas, principalmente por serem consideradas tabus no ambiente escolar. Nesse aspecto, podemos dizer que a formação em gênero e diversidade sexual deu voz a temas até então silenciados, aproximando-se do que Ball (1989) define como políticas de mudança para referir-se à apropriação dessas políticas federais pela micropolítica das escolas. Ou seja, "a mudança ou a possibilidade de mudança leva à superfície os conflitos e diferenças subterrâneas que de outro modo ficariam silenciados na rotina cotidiana da vida escolar" (BALL, 1989, p. 45).

Os próprios conflitos têm como consequência tanto o debate acirrado dessas temáticas entre docentes e demais integrantes da escola quanto na sociedade. Exemplo disso encontramos atualmente no veto perpetrado pelo governo Dilma Rousseff ao chamado *Kit escola sem homofobia*.

Nascido do Projeto Escola sem Homofobia e articulado com o programa Brasil Sem Homofobia – no item destinado ao apoio para a produção de materiais educativos para o combate da homofobia – o *kit* foi desenvolvido por importantes ONGs, como: a Pathfinder do Brasil; a Comunicação em Sexualidade (ECOS); a Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina); a Global Alliance for LGBT Education (Gale); e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), com a supervisão do Ministério da Educação.

Trata-se de material educativo que aborda de modo sistemático a homofobia, conceito que denuncia:

> [...] uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquia das sexualidades, assim como confere à heterossexualidade um status superior, situando-a no patamar do que é natural, do evidente." (BORRILLO, 2001, p. 15).

O material é composto de um caderno com atividades para uso de professores(as) em sala de aula, seis boletins para discussão com alunos(as) e três audiovisuais, cada um com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores(as) e educadores(as). O convênio estabelecido com o MEC para a elaboração do *kit* incluiu a capacitação de docentes e técnicos(as) da educação, além de representantes do movimento LGBT de todos os estados do país, visando à utilização apropriada do material junto à comunidade escolar.

Todavia, após pressão das bancadas religiosas no Congresso Nacional, a presidente Dilma Rousseff vetou o material em maio de 2011, alegando sua inadequação. De acordo com o MEC, o veto da presidente refere-se aos três vídeos. O restante do conteúdo ainda será distribuído nas instituições públicas de ensino, mas não há um prazo para tal.

Enfim, a dinâmica de introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação envolveu desde os movimentos internacionais e nacionais que fizeram circular diálogos e protagonizaram disputas até as contradições presentes no processo de negociação em torno das demandas do movimento LGBT. Exemplo das contradições inerentes a esse processo está no fato de que o veto ao *kit* ocorreu no mesmo mês em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável para pessoas do mesmo sexo. São conflitos que estavam em jogo no processo de implantação de uma proposta ou reforma educativa e deveriam ser levados em conta na criação e aplicação de planos e programas elaborados no âmbito federal.

As reivindicações do movimento LGBT, as conquistas de direitos sociais de sujeitos coletivos com história de segregação e o crescimento desses sujeitos enquanto formuladores de políticas públicas impuseram novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração dessas políticas, dando visibilidade ao caráter sexuado do próprio Estado (EPSTEIN; JOHNSON, 2000). Mas não afirmo que esse possa ser um caminho fácil.

Não cabe à política pública definir "quais expressões sexuais devem ser preferidas ou observadas pelos indivíduos" (RIOS; SANTOS, 2009, p. 153). Mas certamente a superação da compreensão do sexo que nos funda, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, à prevenção de doenças e à heterossexualidade, vista como universal e, portanto, a-histórica, é uma das possibilidades de construção de uma educação mais igualitária. O sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT. São conflitos que configuram o próprio processo de identização docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas relações escolares e nas ações governamentais. Portanto, o Estado em ação, que envolve necessariamente os movimentos sociais na produção das políticas públicas e na prática de ações que modifiquem as identidades docentes e o cotidiano escolar, supõe um processo educativo para todos nós, em uma sociedade onde a segregação e as estratégias de esvaziamento das desigualdades são permanências históricas que devem ser superadas também no âmbito das relações sociais de gênero.

Referências

ARELARO, Lisete. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela:** hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar.** Brasília, DF: INEP, 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade.** Brasília, DF: MEC, 1994. (Educação preventiva integral, 2).

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Termo de referência:** instruções para apresentação e seleção de projetos de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero. Brasília, DF: SECAD, 2005.

BRASIL. **Termo de referência:** instruções para apresentação e seleção de projetos de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero. Brasília, DF: SECAD/SDH, 2006.

BRASIL. MEC. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, Brasília, DF, SECAD, maio 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014.

BUTLER, Judith. **Gender trouble:** feminism and the subversion of identity. New York: London: Routledge: Champman & Hall, 1990.

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. **Revista de Antropologia Iberoamericana**, Madrid, Antropologos Iberoamericanos en Red, v. 4, n. 3, p. 321-326, sep./dec. 2009.

CARREIRA, Denise (Relatora); CARNEIRO, Suelaine (Assessora). **Educação e racismo:** intolerância religiosa nas escolas públicas. São Paulo: Plataforma DHESCA/Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, 2012.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. **Juventudes e sexualidade.** Brasília, DF: UNESCO, 2004.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia Simões. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília, DF, Plano, 2002. p. 103-134.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação:** uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades y institución escolar**. Madrid: Morata: La Coruña: Fundación Paideia, 2000.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos 1990. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 25, p. 105-115, jan./abr. 2004.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, mai./ago. 2007

GALVÃO, Jane. **Aids no Brasil:** a agenda de construção de uma epidemia. São Paulo: Editora 34, 2000.

GÓIS, João Bôsco Hora. Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 289-97, jan./jun. 2003.

GREEN, James. **Além do carnaval:** a homossexualidade no Brasil do século XX. São Paulo: UNESP, 2000.

HÖFLING, Elizabeth. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996 – 2007).** 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MELUCCI, Alberto. **Culture in gioco:** differenze per convivere. Milano: Saggiatore, 2000.

MELUCCI, Alberto. **Invenção do presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-87, maio/ago. 2009.

O'DONNEL, Guilhermo. Anotações para uma teoria do Estado (I). **Revista de Cultura e Política**, Rio de Janeiro, CEDEC, Paz e Terra, v. 3, p. 71-93, nov. 1980.

O'DONNEL, Guilhermo. Anotações para uma teoria do Estado (II). **Revista de Cultura e Política**, Rio de Janeiro: CEDEC, Paz e Terra, v. 4, p. 71-82, fev. 1981.

PAIVA, Vera. A política de AIDS no Brasil: dilemas que persistem. In: PARKER, Richard; CORRÊA, Sônia (Org.). **Sexualidade e política na América Latina**. Rio de Janeiro: ABIA, 2003. p. 101-103.

PARKER, Richard. **A construção da solidariedade:** Aids, sexualidade e política no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete Maria N. (Coord.). **Diversidade na educação:** reflexões e experiências. Brasília, DF: SEMT, 2003.

RIOS, Roger Raupp; SANTOS, Wenderson R. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & educação:** um desafio ao silêncio. Brasília, DF: Letras Livres: Ed. UnB, 2009.

ROSSI, Alexandre. **Avanços e limites no combate à homofobia:** uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPOSITO, Marília (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). São Paulo; Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 v.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos.** Nova Delhi: Organizações das Nações Unidas, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** Organizações das Nações Unidas, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

VENTURI, Gustavo; BOKANI, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil:** intolerância e respeito às diversidades sexuais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIANNA, Cláudia. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação:** exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo. São Paulo: [s. n.], 2012. Projeto Produtividade em Pesquisa (CNPq/PQ), 2010-2012.

VIANNA, Cláudia. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação:** das ações coletivas aos planos e programas federais. 2011. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Os direitos sociais e a política social.** São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido em: 25.04.2014

Aprovado em: 13.08.2014

Cláudia Pereira Vianna é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e editora assistente de *Educação e Pesquisa*.