



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO QUE TRATAM DE GÊNERO E  
SEXUALIDADES NA AMÉRICA LATINA:  
Um Estudo sobre Brasil e Uruguai**

Caruaru - PE

2016

MÁRCIO DA SILVA LIMA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO QUE TRATAM DE GÊNERO E  
SEXUALIDADES NA AMÉRICA LATINA:  
Um Estudo sobre Brasil e Uruguai**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste na Linha de Pesquisa Educação, Estado e Diversidade como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Allene Carvalho Lage

Caruaru - PE

2016

Catálogo na fonte:

L732p

Lima, Márcio da Silva.

Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai. / Márcio da Silva Lima. – 2017.  
114f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em educação Contemporânea, 2017.

Inclui Referências.

1. Política educacional. 2. Brasil. 3. Uruguai. 4. Gênero. 5. Sexualidade. 6. Movimento de libertação gay. I. Lage, Allene Carvalho. (Orientadora). II. Título.

370CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-022)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA -  
PPGEDUC

A comissão examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO QUE TRATAM DE GÊNERO E  
SEXUALIDADES NA AMÉRICA LATINA:  
Um Estudo sobre Brasil e Uruguai**

Defendida por

Márcio da Silva Lima

Considera o Candidato \_\_\_\_\_

Caruaru, 23 de JANEIRO de 2017.

---

**ALLENE CARVALHO LAGE (UFPE/CAA)**  
(Orientadora)

---

**BENEDITO MEDRADO DANTAS (PPGPSI/UFPE)**  
(Examinador externo)

---

**GUSTAVO GOMES DA COSTA (PPGDH/UFPE)**  
(Examinador externo)

---

**KÁTIA SILVA CUNHA (UFPE/CAA)**  
(Examinador interno)

### **“O agradecimento é a memória do coração.”**

Primeiramente, a Deus, o “Guarda de Israel”, por dá-me ânimo, esperança e sabedoria durante a laboração desta obra.

Foram-me preciosos o apoio e o incentivo cotidianos de minha amada esposa, Amanda Gomes de Lima, e de minha querida mãe biológica, Mylene Maria da Silva Lima.

Ao professor de Latim, Português e Literatura Latina, José Brito Braga que revisou os escritos desta pesquisa. Minha gratidão, em especial, aos discentes e docentes da Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco.

Agradeço a Suely Cavalcante, Vinícius Pereira, Aldir José, Fabio dos Santos e Alessandra Macedo, pela amizade leal e estimada. Aos meus irmãos de fé, pela valorosa intercessão e amparo espiritual ao longo da elaboração da dissertação.

Meus agradecimentos a Gandi Lima, Heli Lima, Alessandro Lima, Valéria Lima, Lusineide Maria, Álvaro Alves, Lara, Lívia, Rafael, Buda, Oz e demais familiares, pelo amor admirável.

Agradeço, muito especialmente, a minha ilustre orientadora Allene Lage, por suas sábias observações e alinhos que tanto enriqueceram esta pesquisa, ajudando-me a entender melhor os meandros de tão complexo tema, dando as devidas sugestões, acompanhando cada etapa com notável entusiasmo de quem é referência no âmbito da pesquisa social na América Latina.

Por fim, agradeço muito especialmente, à minha tia/mãe Heloísa Cosmo de Lima, inspiração pela qual, enveredei-me como leitor e docente. Ouso dizer que, estamos anelados academicamente, entranhados poeticamente um no outro. Sob certos aspectos, os filhos são células culturais dos pais. Nessa quadra, eu sou ladrilho de vossa personalidade, entusiasmo, sapiência e humanidade.

### ***Necessário também agradecer***

À banca examinadora pela dedicação de tempo na avaliação da minha dissertação e suas contribuições para melhorar ainda mais o meu trabalho.

À UFPE, especificamente, o Centro Acadêmico do Agreste, situado em Caruaru, cátedra onde tive a honra de desenvolver a dissertação.

Ao coletivo de professores/as do PPGEDUC pelos preciosos subsídios ao nosso trabalho.

Ao Programa de Pós - Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC.

À Maria do Socorro Silva, Secretária do PPGEDC pela diligência e empatia conosco.

“Se você é neutro em uma situação de injustiça,  
você escolhe o lado do opressor.”

Desmond Tutu, líder religioso Sul-Africano.

## RESUMO

Esta dissertação versa sobre um estudo acerca das Políticas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina, enfatizando aquilo que tem sido feito na Educação no Brasil e no Uruguai para o enfrentamento da LGBTfobia. No entanto, defendemos neste estudo que o destaque dado a esta problemática advém, principalmente, das demandas, das reivindicações e lutas dos movimentos LGBTs que têm exercido forte pressão nos governos para a elaboração de políticas em Educação que visem assegurar o direito ao respeito às diversas identidades LGBTs nos espaços educacionais. Por isso, procuramos abranger a partir da década de 1980, no período pós-ditadura destes países, a elaboração de políticas públicas que tenham como intuito combater as ações discriminatórias praticadas contra pessoas de identidade LGBT na escola. Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as principais medidas adotadas na área de Educação que tratam das questões de Gênero e Sexualidades para o enfrentamento da LGBTfobia no Brasil e Uruguai. Tendo como objetivos específicos: (i) Identificar as questões tratadas sobre Gênero e Sexualidades nas políticas de Educação no Brasil; (ii) Identificar as questões tratadas sobre Gênero e Sexualidades nas políticas de Educação no Uruguai e, (iii) Identificar se nas políticas de Educação que tratam sobre Gênero e Sexualidades, no Brasil e no Uruguai são apontadas as questões referentes ao combate à LGBTfobia. O nosso quadro teórico contemplou autores como Gonçalves (2014), Sempol (2012), Furlani (2011), Daniliauskas (2011), Borrillo (2010), Junqueira (2009), Louro (2008), Carrara (2006), Seffner (2005), Foucault (1988), e outros. Entre os componentes da metodologia de pesquisa adotamos (i) a Pesquisa Documental com o propósito de levantar dados sobre as políticas de Educação que tratam de gênero e sexualidades no Brasil e no Uruguai no que se refere ao enfrentamento da LGBTfobia e (ii) a técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Por fim, concluímos em nossas análises que no Brasil e no Uruguai foram implementadas algumas leis importantes contra a discriminação das pessoas com identidades LGBTs. Uma vez que estes dois países passaram por marcantes transformações de ordem social, política e econômica que contribuíram para fomentar um cenário humano mais equânime e menos injusto em suas sociedades. Contudo, as pessoas com identidades LGBTs ainda sofrem graves exclusões e uma persistente violência nos espaços educacionais, pois seus direitos são ainda assegurados de forma tímida e gradual, tanto nas escolas quanto nas sociedades estudadas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Brasil, Uruguai, Gênero, Sexualidades, Movimento LGBT.

## **RESUMEN**

*Esta tesis trata de un estudio de las políticas educativas que abordan el género y sexualidades en América Latina, con énfasis en lo que se ha hecho en la educación en Brasil y Uruguay para enfrentar el LGBTfobia. Sin embargo, abogamos en este estudio que el énfasis en este problema proviene principalmente de las demandas, reivindicaciones y las luchas de los movimientos LGBT han ejercido una fuerte presión sobre los gobiernos para la formulación de políticas en materia de educación destinada a garantizar el derecho al respeto a los diferentes identidades LGBT en los espacios educativos. Por lo tanto, buscar refugio de la década de 1980, el período posterior a la dictadura de estos países, el desarrollo de políticas públicas que tengan por objeto combatir la discriminación acciones tomadas en contra de la identidad de las personas LGBT en la escuela. En este contexto, el objetivo general de esta investigación es reflexionar sobre las principales medidas adoptadas en el área de Educación se ocupan de cuestiones de género y sexualidades hacer frente a la LGBTfobia en Brasil y Uruguay. Con los siguientes objetivos: (i) identificar los temas abordados en el género y sexualidades en las políticas de educación en Brasil; (ii) identificar los temas abordados sobre género y sexualidades en las políticas de educación en Uruguay y, (iii) Identificar si las políticas de Educación que trata sobre género y sexualidades en Brasil y Uruguay se identifican las cuestiones relativas a la lucha contra la LGBTfobia. Nuestro marco teórico incluye autores como Gonçalves (2014), Sempol (2012), Furlani (2011), Daniliauskas (2011), Borrillo (2010), Junqueira (2009), Rubio (2008), Carrara (2006), Seffner (2005), Foucault (1988), y otros. Entre los componentes de la metodología de investigación adoptadas (i) la investigación documental con el fin de recoger datos sobre las políticas educativas que abordan el género y la sexualidad en Brasil y Uruguay con respecto a la orientación LGBTfobia y (ii) técnica Análisis de contenido desde la perspectiva de Bardin (2011). Por último, llegamos a la conclusión de nuestro análisis en Brasil y Uruguay han implementado algunas leyes importantes contra la discriminación de las personas con identidades LGBT. Dado que estos dos países han experimentado notables transformaciones de la vida social, política y económica que contribuyeron a fomentar un entorno humano más equitativo y menos injusta en sus sociedades. Sin embargo, las personas con identidades LGBT siguen sufriendo graves exclusiones y la persistente violencia en los espacios educativos, debido a que sus derechos todavía tienen la garantía de tímido y poco a poco, tanto en las escuelas y en las sociedades estudiadas.*

*Palabras clave: política educativa, Brasil, Uruguay, género, sexualidades, movimiento LGBT.*

## **ABSTRACT**

*This thesis deals with a study of educational policies that address gender and sexualities in Latin America, with emphasis on what has been done in education in Brazil and Uruguay to confront LGBTophobia. However, we argue in this study that the emphasis on this problem stems primarily from the demands, demands and struggles of LGBT movements have exerted strong pressure on governments to formulate education policies to ensure the right to Respect for different LGBT identities in educational spaces. Therefore, seek refuge from the 1980s, the period after the dictatorship of these countries, the development of public policies aimed at combating discrimination actions taken against the identity of LGBT people in school. In this context, the general objective of this research is to reflect on the main measures adopted in the area of Education dealing with gender and sexuality issues to address LGBTophobia in Brazil and Uruguay. With the following objectives: (i) identify the issues addressed in gender and sexualities in education policies in Brazil; (Ii) identify gender and sexuality issues in education policies in Uruguay; and (iii) identify whether education policies dealing with gender and sexuality in Brazil and Uruguay identify issues related to the fight against LGBTophobia . Our theoretical framework includes authors such as Gonçalves (2014), Sempol (2012), Furlani (2011), Daniliauskas (2011), Borrillo (2010), Junqueira (2009), Rubio , Foucault (1988), and others. Among the components of the research methodology adopted were (i) documentary research to collect data on educational policies that address gender and sexuality in Brazil and Uruguay with respect to the LGBTophobia orientation and (ii) technique Content analysis From the perspective of Bardin (2011). Finally, we conclude our analysis in Brazil and Uruguay have implemented some important laws against discrimination of people with LGBT identities. As these two countries have undergone remarkable changes in social, political and economic life that have contributed to fostering a more equitable and less unjust human environment in their societies. However, people with LGBT identities continue to suffer serious exclusion and persistent violence in educational settings, because their rights are still guaranteed to be timid and little by little, both in schools and in the societies studied.*

*Key words: Educational Policies, Brazil, Uruguay, Gender, Sexualities, LGBT Movement.*

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>TABELA 1</b> – Delimitação do Estudo ANPED – GT 05.....                         | 22 |
| <b>TABELA 2</b> – Delimitação do Estudo ANPED – GT 23.....                         | 23 |
| <b>TABELA 3</b> – Delimitação do Estudo ANPAE – GT 05.....                         | 25 |
| <b>TABELA 4</b> – Delimitação do Estudo ANPAE – GT 07.....                         | 25 |
| <b>TABELA 5</b> – Sujeitos sociais e as formas de preconceitos identificados ..... | 38 |
| <b>TABELA 6</b> - Leis sancionadas pelo Estado uruguaio.....                       | 95 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|        |                                                                                |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------|
| ABGLT  | Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais   |
| ANPED  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                    |
| ANPAE  | Associação Nacional de Política e Administração da Educação                    |
| CIDH   | Comissão Interamericana de Direitos Humanos                                    |
| CNE    | Comissão Nacional em Educação                                                  |
| CLACSO | Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais                                  |
| CLAM   | Centro Latino-Americano em Sexualidades e Direitos Humanos                     |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente                                           |
| FLASCO | Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais                                 |
| GLBT   | Gay, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais                                        |
| HSH    | Homem que faz sexo com homens                                                  |
| IPPHD  | Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR               |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                 |
| LGBT   | Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros                                      |
| LGBTI  | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexuais                               |
| LGBT   | Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais                                       |
| LGTTBI | Lésbica, Gay, Travesti, Transexual, Bissexual e Intersexual                    |
| MIDES  | Ministério do Desenvolvimento Social                                           |
| MPF    | Ministério Público Federal                                                     |
| ONU    | Organização das Nações Unidas                                                  |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                              |
| PL     | Projeto de Lei                                                                 |
| PLC    | Projeto de Lei da Câmara                                                       |
| PNPM   | Plano Nacional de Políticas para as Mulheres                                   |
| SISUL  | Sistema de Informação sobre Institucionalidade em Direitos Humanos do MERCOSUL |
| SITEAL | Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina              |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura           |
| MMM    | Marcha Mundial das Mulheres                                                    |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                  | <b>14</b>  |
| Aproximações à produção científica relacionada às políticas de educação voltadas a gênero e sexualidade .....           | 21         |
| Objetivos da Pesquisa .....                                                                                             | 27         |
| <b>1. REVISÃO DA LITERATURA: BASES TEÓRICAS .....</b>                                                                   | <b>29</b>  |
| 1.1. Sexualidades e Relações de Gênero .....                                                                            | 29         |
| 1.2. Homossexualidades e LGBTfobia .....                                                                                | 34         |
| 1.3. Educação para a diversidade sexual .....                                                                           | 41         |
| 1.4. A Atuação dos Movimentos Sociais Feministas e LGBT .....                                                           | 49         |
| 1.5. Políticas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina .....                                  | 51         |
| 1.5.1 Políticas Públicas.....                                                                                           | 51         |
| 1.5.2. América Latina .....                                                                                             | 54         |
| 1.5.3. Brasil .....                                                                                                     | 66         |
| 1.5.4. Uruguai .....                                                                                                    | 69         |
| <b>2. APORTES METODOLÓGICOS .....</b>                                                                                   | <b>73</b>  |
| 2.1. Tipo de Pesquisa .....                                                                                             | 74         |
| 2.2. Delimitação da Pesquisa.....                                                                                       | 76         |
| 2.3. Fontes de Informação .....                                                                                         | 76         |
| 2.4. Técnicas de Coleta .....                                                                                           | 77         |
| 2.5. Análise e Sistematização de Dados.....                                                                             | 77         |
| <b>3. O CASO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO QUE TRATAM DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA AMÉRICA LATINA: BRASIL E URUGUAI.....</b> | <b>83</b>  |
| 3.1. Brasil .....                                                                                                       | 85         |
| 3.1.1 A LDB e o Programa Brasil sem Homofobia.....                                                                      | 87         |
| 3.2. Uruguai.....                                                                                                       | 94         |
| 3.2.1 Lei Geral da Educação .....                                                                                       | 98         |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                     | <b>102</b> |
| <b>5. REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                              | <b>107</b> |

## INTRODUÇÃO

Incumbe à apresentação o papel de esboçar o percurso refletivo percorrido na escrita da dissertação, proporcionando ao leitor, um panorama das seções que se seguem. Abordamos nesta pesquisa, as violações, abusos e preconceitos que imperam contra o movimento LGBT, especificamente, o alunado LGBT<sup>1</sup> dentro do ambiente escolar. De modo particular, interessamos dialogar acerca das leis e documentos legais na educação que têm sido produzidos na América Latina<sup>2</sup>, em especial, no Brasil e no Uruguai como respostas à LGBTfobia<sup>3</sup>. Nessa quadra, trilhamos os caminhos cursados pelas políticas públicas brasileiras e uruguaias nas últimas três décadas, nas áreas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades, e que sinalizam uma circunspecta resposta desses governos à LGBTfobia, enquanto problema social.

A América Latina, como em outros lugares do mundo, parece haver, nas últimas décadas, jogos de poder que, por um lado, buscam impor pensamentos uníssonos e discriminatórios sobre padrões sexuais e, por outro lado, abrem-se a novas janelas de diálogos e leis que contrapõem as injustiças que perduram contra as sexualidades não-heterossexuais, nessa região, revelando a importância de compreendermos o pensamento latino-americano em questões como Educação que tratam de Gênero e Sexualidades.

Recentemente, o movimento em defesa dos direitos sexuais tem demandado espaço maior nas agendas políticas e jurídicas mundiais.

Mesmo com o alcance político obtido pelo movimento LGBT sabe-se que, diferentes formas de violências continuam existindo ainda hoje, e que estas foram sacrificando, segregando injustamente esse contingente social, através de preconceitos avessos à pluralidade sexual e humana.

Côncios que a odiosidade alimentada por parte das sociedades contra homossexuais é um dos maiores problemas do mundo contemporâneo, em especial, na América Latina e de

---

<sup>1</sup> A 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em Brasília em 2008, decidiu padronizar a nomenclatura usada pelos movimentos sociais e pelo governo, junto com o padrão usado no resto do mundo. Assim, em lugar de GLBT, a sigla passa a ser LGBT: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (SEFFNER, 2009, p. 2). Disponível em: <http://www.sxpolitics.org>. Acesso em: 28 de out. 2016.

<sup>2</sup> Atualmente, a América Latina é lar de 625 milhões de pessoas.

<sup>3</sup> O termo LGBTFOBIA se adequa as exigências da 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos da População LGBT (2016). O termo homofobia, mais usual e recorrente na literatura, não se vale das outras letras (LBT) que demanda o público LGBT, segundo os movimentos sociais presentes nessa Conferência. Sendo assim, o termo LGBTfobia passa a ser usado para designar toda forma de discriminação, preconceito, intolerância e violência contra a população LGBT. Por conta disso, utilizaremos este termo nesta pesquisa, e o mesmo deverá ser considerado equivalente a homofobia, lesbofobia e transfobia sempre apareça nas citações do nosso projeto, anteriores ao ano 2016.

que a LGBTfobia é uma indigesta realidade que leva a incontáveis barbáries praticadas contra os integrantes desse movimento de resistência à discriminações.

Compreendemos ainda que, a questão da LGBTfobia tem provocado inúmeros debates na ambiência acadêmica e nos diversos setores da sociedade e que a presença das demandas sociais do movimento LGBT, têm cada vez mais galgado nas pautas governamentais sob a ótica dos direitos humanos e da liberdade inerente à cidadania.

Abrindo-se, neste cenário, importantes pautas para que possamos entender quais são as reivindicações e os embates históricos travados pelos movimentos LGBTs latino-americanos, em especial, no Brasil e no Uruguai, e também, quais são as principais singularidades ou particularidades acerca da produção de políticas em Educação que tratem de Gênero e Sexualidades destinadas ao enfrentamento de problemas sociais como a LGBTfobia, nestes dois países.

É importante ainda ressaltar que a escolha de estudar o Brasil deu-se pelo fato de vivermos nesse país e conhecermos suas enormes contradições e disputas ideológicas, sustentadas por grupos de interesses econômicos e religiosos. Além de presenciarmos no nosso cotidiano de trabalho, como docente da Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, situações nas escolas de discriminação contra estudantes LGBTs. Já em relação ao Uruguai, a escolha foi feita por trata-se de um país reconhecidamente avançado em termos de democracia e direitos humanos e cultura, implicando diretamente na Educação, nas legislações e nas perspectivas sociais, as quais poderiam enriquecer a nossa compreensão sobre a temática em foco.

Uma vez que as demandas de reivindicações e lutas em prol dos direitos sexuais têm exercido forte influência na elaboração de políticas públicas para programar e assegurar o direito à livre expressão sexual na América Latina e que essa realidade segue uma lógica mundial que intensifica o combater às formas de discriminação e preconceitos que historicamente têm incidido contra a comunidade LGBT.

Neste cenário, recentemente têm surgido políticas propostas para Educação que tratam de Gênero e Sexualidades para a prevenção e o enfrentamento da LGBTfobia no Brasil e em outros países latinos, como Uruguai. Estes países fronteiriços que, historicamente foram colônias de Portugal e Espanha, sofreram ambos os golpes militares (no Brasil, 1964-1985 e no Uruguai, 1973-1985). Sendo, portanto, democracias recentes e diferentes.

Tais considerações são necessárias, pois “o contexto contemporâneo e histórico, ajudam a iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política, em um momento

específico” (MAINARDES, 2014, p. 158). Esclarecemos, portanto, que os países latino-americanos estudados possuem uma conjectura de leis e outros arranjos sociais que emergem para garantir os direitos de cidadania das comunidades LGBT em face das demandas de seu próprio processo histórico de lutas por direitos e liberdade.

Em termos democráticos, os dois países possuem notórias diferenças e distintos graus de amadurecimento. Os dois países são membros ativos do MERCOSUL, desde 1991, inclusive são signatários do IPPDH – Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL que, de forma geral, traça um plano de recomendações acerca da promoção da igualdade e formas de enfrentar as injustiças sociais.

Entre tantas peculiaridades e semelhanças que abrangem os países em questão, uma toma grande importância no âmbito da pesquisa social: a Educação e o combate à LGBTfobia nos dois países. Nesse sentido, torna-se fundamental o estudo dos documentos legais que tratam no campo da Educação às questões de Gênero e Sexualidades no Brasil e no Uruguai, assim como o combate à LGBTfobia.

Sabe-se que em muitos países, os gays, as lésbicas, bissexuais e trans estão sujeitos da LGBTfobia. Coletivamente, essa parcela da população, tem sido sistematicamente desfavorecida. Provindo daí a importância da superação do ódio manifestada por parte considerável da sociedade, nos diversos contextos e tempos históricos, contra o movimento LGBT. A respeito disso, Borrillo (2010, p.52) um dos mais respeitados teóricos latino-americano na atualidade, no âmbito do gênero e da sexualidade, diz que “a homofobia<sup>4</sup> é tão nociva quanto o fundamentalismo religioso ou o totalitarismo”. Dessa forma, a LGBTfobia<sup>5</sup> deve ser considerada como um dos entraves ao desenvolvimento social saudável de uma nação e de sua população, e no plano individual, um entrave ao progresso espontâneo da pessoa.

Neste trabalho buscamos aprofundar algumas questões que cerca o movimento LGBT. Entre elas, temos o fato de que por um lado, nunca se legislou tanto no mundo sobre os direitos que essas pessoas possuem ou deveriam possuir e que por outro, a violência, marginalização, opressão e demais comportamentos excludentes, continuam como traços recorrentes no meio social atual.

---

<sup>4</sup> Algumas sugestões para um aprofundamento sobre o conceito de homofobia ler BORRILLO (2010).

<sup>5</sup> O Argentino Daniel Borrillo é uma dos teóricos mundiais concernentes a origem da homofobia e sua análise nas sociedades ocidentais. Originalmente o autor teoriza acerca desse problema social, a homofobia. Contudo, por questões de coesão textual e teórica, nós usaremos ao decorrer do estudo o termo LGBTfobia.

Outra questão em destaque é a que se refere ao estudo das sexualidades. De acordo com Prado (2012, p. 12), “é necessário compreendermos a pluralidade das sexualidades e das orientações sexuais e suas implicações políticas”. Nessa direção, seria possível compreender como as lutas sociais decorrem da politização da vida sexual e implicam tanto na esfera individual como coletiva dos indivíduos.

Nesse sentido, interessa-nos investigar a luz dos documentos legais da Educação brasileira e uruguaia as ações que visam resolver problemas sociais como LGBTfobia e como são contempladas as questões que envolvam gênero e sexualidades nestes documentos.

Cabe aqui dizer, que defendemos que reformar a educação com a inclusão da questão de gênero e a sexualidade nos debates escolares, envolver não apenas os rever os currículos, mas também, e de maneira igualmente crucial, rever como estão sendo efetivadas as práticas docentes de combate às discriminações em geral nos sistemas de ensino.

Nessa direção, seria exigido que as escolas confrontassem diretamente as áreas mais problemáticas da vida social – como a sexualidade, a liberdade, os padrões morais, a violência etc. Ideias rudimentares sobre os discursos sexuais ganhariam formas e seriam explorados por educadores e educandos em instituições laicas com a mesma abertura em outros setores sociais. Dessa forma, a educação numa perspectiva inclusiva, começaria a superar os medos que associam a gays e lésbicas e redesenharia em seus currículos uma melhor reflexão acerca dos dilemas sociais, pessoais e éticos mais indispensáveis.

Mesmo percebendo que, por um lado, os dirigentes latino-americanos têm incessantemente, nos últimos anos, tomado medidas e formulado políticas educacionais no sentido de eliminar as discriminações e violências que continuam sendo perpetradas contra pessoas de identidades LGBTs, não podemos deixar de demarcar que, por outro, existem inúmeras alas conservadoras e suas representações políticas que tentam impedir os avanços nos direitos pessoais destas pessoas mediante a não aprovação de políticas educacionais que as favoreçam.

Lembramos, neste sentido, uma observação de Gonçalves (2014, p. 22) em *Transexualidade e Direitos Humanos*, quando afirma que “há uma crença que o direito possui instrumentos que podem auxiliar no combate à violência e discriminação.” Sendo assim, o direito seria uma peça fundamental para penetrar na compreensão acerca da profundidade democrática que uma nação, a priori, deveria possuir. No entanto, é sabido que o combate às formas de violências e discriminações ainda são incipientes nas políticas educacionais e que

nem sempre os direitos têm contemplado todos os indivíduos, o que facilita a proliferação dos preconceitos e ocasionam crueldades também em ambientes escolares.

Deste modo, as políticas públicas possuem um papel fundamental no processo de enfrentamento da violência e o preconceito. Nesta pesquisa, o mote primordial de nossa análise são as políticas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades como mecanismos para combater à LGBTfobia. Mas, o que seriam propriamente as chamadas “Políticas Públicas?” E como elas atuam? No tocante a isso, Mainardes (2006) pesquisador que aborda a relação das políticas públicas e curriculares afirma que:

Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. A Análise de políticas, assim, precisa analisar o papel das idéias desenvolvidas pelos atores, as idéias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamentam a política e os mediadores das políticas (atores). (MAINARDES, 2006, p.161).

Desse entendimento, é interessante reter o valor das políticas públicas voltadas à população LGBT e de como elas atuam para o reconhecimento de direitos no plano jurídico, da autonomia, da educação e da proteção à intimidade e de outros contornos próprios aos direitos fundamentais dos sujeitos. Ou seja, a elaboração e a articulação de uma política pública dependeriam também dos interesses que os vários atores sociais teriam ou não em promover o saneamento das mazelas existentes nos quadros sociais discriminatórios.

Por esta razão, procuramos trabalhar com a análise de documentos que nos auxiliem a identificar, Políticas de Educação que tratem Gênero e Sexualidades buscando novas percepções das relações políticas atravessadas pela violência e violações dos direitos fundamentais, dirigidas às pessoas de identidades LGBT nas políticas educacionais. Dentro deste quadro, constatamos a escassez de trabalhos que reflitam acerca das principais políticas propostas no Brasil e Uruguai, na área de educação e que englobem as categorias gênero e sexualidades que sirvam para enfrentar a LGBTfobia. O que nos leva a defender a relevância deste estudo no âmbito acadêmico e social.

Assim, com o objetivo de contribuir para a divulgação das pesquisas em políticas na América Latina, buscamos reunir neste estudo um conjunto de textos que, de diferentes maneiras, têm contribuído para o avanço qualitativo do tecido teórico da análise em política públicas educacionais que tratem das categorias em tela.

Dito de outra forma, colher as perspectivas, semelhanças e peculiaridades na área de Educação que tratem de gênero e sexualidade no Brasil e no Uruguai é uma das nossas

principais motivações. Vale enfatizar que não apenas tais similaridades entre estudos de gênero e de sexualidade, mas também a aproximação entre ambos os países. Em particular, analisar como esses países lidam com o preconceito e discriminação nas salas de aulas e nas escolas; bem como, conhecer experiências únicas que permeiam Brasil e Uruguai em termos de políticas e leis de combate à LGBTfobia no âmbito educacional.

Nesse panorama, no primeiro capítulo, o *corpus* da pesquisa tem início com a delimitação do objetivo geral e dos específicos. Em seguida, procuramos tecer considerações voltadas à reflexão sobre os conhecimentos nas áreas das sexualidades, gênero e relações de gênero, homossexualidades, LGBTfobia, diversidade sexual na Educação e a atuação dos movimentos feministas e LGBT. Pondera-se aqui ainda sobre a relevância das políticas em Educação que tratam de Gênero e Sexualidades no Brasil e no Uruguai.

No segundo capítulo, fixados os conceitos básicos, tratamos de modo mais específico do aporte metodológico, do caráter da pesquisa, do tipo de estudo assumido, da perspectiva analítica adotada, das fontes de informações, da coleta, análise e sistematização dos dados acerca das políticas apontadas como mecanismos úteis na educação para enfrentar a LGBTfobia nos países estudados.

Já o terceiro capítulo visa, especificamente, sistematizar as políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades no Brasil e no Uruguai. Destacamos aqui o reconhecimento que as duas nações têm a árdua missão de combater o preconceito e a discriminação no âmbito dos Sistemas Educacionais e das escolas. Também enfatizamos quais os principais desafios políticos modernos em termos de Direitos Humanos e Direitos Sexuais, no contexto latino-americano e os avanços e permanências das formas de violências destinadas aos movimentos LGBT.

Os aspectos considerados no desenvolvimento dessa pesquisa, em especial, no primeiro e no terceiro capítulo, procuram ser esclarecidos quando necessário, com mais riqueza de detalhes no corpo do trabalho, através das notas de rodapés. Nesse sentido, analisaremos as premissas da dignidade humana nos documentos legais brasileiros e uruguaios e a necessidade de uma atuação mais efetiva de valorização e proteção do movimento LGBT e demais cidadãos, fundamentais no combate à discriminação e ao preconceito.

Durante a análise dos dados foi possível notar as ferramentas ou recursos adotados pelos governos brasileiros e uruguaios, que surgiram através das políticas educacionais para

atender as demandas universais que permeiam a comunidade LGBT e as que engendram um espírito de respeito e igualdade perante as leis nacionais para esta comunidade.

Ao final da pesquisa, compreendemos que as Políticas de Educação, Gênero e Sexualidade no Brasil e no Uruguai são provas do interesse dos dois Estados em atender as demandas LGBT existentes e estão alinhadas ao princípio de igualdade contra a discriminação. A formulação de políticas educacionais com o objetivo de atender às necessidades e os direitos sexuais dos setores que têm sido desfavorecidos socialmente é uma resposta constitucional dada por esses países que visa efetivar os direitos das pessoas com identidades LGBT e que norteiam à luta contra as persistentes violências pelas quais experimentam na escola e no cotidiano.

Objetivam-se assim, facilitar o acesso LGBT à vida social e política, ao aprendizado e as mesmas condições de dignidade humana vivenciadas por outros segmentos, uma vez que, apesar dos esforços destes estados e das lutas do movimento LGBT, em âmbito educacional pouco se avançou nas ações concretas nos espaços educacionais, a exemplo da não inclusão dos direitos deste movimento nos projetos políticos pedagógico das escolas, no caso do Brasil e a carência de medidas mais concretas na luta contra os preconceitos na escola. No Uruguai, a partir das premissas da Lei Geral da Educação, encontramos ações mais concretas, como o monitoramento das diretrizes traçadas para atender as demandas LGBT na escola, a formação inicial e continuada dos professores na área de sexualidade, a criação de comissões que analisam o conteúdo dos livros didáticos na perspectiva de inclusão social das pessoas LGBT e como abordam questões como à LGBTfobia, entre outras ações.

Ressaltamos ainda que, discutir questões como educação que trata de aspectos como gênero e sexualidade é de alguma forma, um interesse que temos na interpretação da colonialidade enquanto elemento preponderante para a compreensão do tecido social.

Salientamos, por fim, que neste estudo, não temos a pretensão de esgotar a temática delimitada. Dado o caráter parcial do saber, espera-se apenas que a pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de novos estudos científicos mais específicos acerca das categorias aqui abordadas. A seguir, apresentamos os textos que nos fundamentaram inicialmente e que nos abriram um leque de inquietações e de outras abordagens sobre os temas em questão.

## **Aproximações à produção científica relacionada às políticas de educação voltadas a gênero e sexualidade**

Os estudos sobre gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis têm se consolidado num campo de pesquisa e intervenção dos mais dinâmicos das últimas décadas. No caso desses estudos na Educação, apesar de ter crescido o interesse por estas temáticas, muito ainda há de se avançar até mesmo porque as correntes conservadoras se colocam em constante confronto.

Com a finalidade de se conhecer o que tem sido produzido sobre o tema, buscamos lugares epistemológicos de referência de maneira a situar a nossa pesquisa. No âmbito brasileiro elegemos em primeiro lugar os encontros científicos da ANPED – Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação, especificamente o Grupo de Trabalho 05 - Estado e Política Educacional e o Grupo de Trabalho 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, considerando que essa Associação tem uma produção científica de referência e prestígio, constituindo-se um espaço marcado pela excelência do debate na área educacional nos últimos 12 anos. Selecionamos ainda, a produção resultante do encontro da ANPAE - Associação Brasileira de Política e Administração da Educação, verificando as produções no Grupo de Trabalho 05 – Políticas públicas e financiamento da educação e o Grupo de Trabalho 07 - Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social, em todos os encontros (2007 a 2015).

Nesse sentido, sabe-se que a ANPAE tem forte tradição na área de políticas e administração da educação, realizando periodicamente, simpósios a reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas e práticas internacionais de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação.

Do mesmo modo, com objetivo de promover a sistematizar da produção científica concernente aos propósitos vinculados à nossa pesquisa, buscamos num primeiro momento conhecer as produções científicas ocorridas no âmbito do CLAM<sup>6</sup> – Centro Latino-Americano

---

<sup>6</sup> O CLAM realiza diálogos entre as universidades, movimentos sociais e formuladores de políticas públicas na América Latina; articula pesquisadores, militantes e outros parceiros interessados em fomentar o debate sobre a sexualidade e os direitos sexuais, coordenando atividades regionais no Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia com o objetivo de diminuir as desigualdades de gênero e o fortalecer a luta contra a discriminação das minorias sexuais na região. Disponível em: <http://www.clam.org.br/>. Acesso em: 17 out. 2016.

em Sexualidades e Direitos Humanos, da FLACSO<sup>7</sup> - a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e da CLACSO<sup>8</sup> – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais. Contudo, por estas instituições se situarem no âmbito das ciências sociais, não encontramos estudos no campo da Educação sobre estes temas. Além disso, não encontrado formato semelhante aos GTs desenvolvidos na ANPED e na ANPAE. Por conta disso não foi possível fazer o estado da arte referente à produção uruguaia sobre o tema, nestas instituições.

Com relação à produção da ANPED, os GT 05e GT23 da (ANPED) têm direcionado sua trajetória de investigação agregando trabalhos de pesquisadores para conhecer as experiências educativas que acontecem no âmbito das políticas de educação e sobre os temas gênero e sexualidades.

Ao analisarmos os trabalhos apresentados nos últimos doze anos na ANPED, de 2004 até 2015, nestes dois GTs, identificamos um grande volume de pesquisadores/as discutindo uma diversidade de perspectivas e temáticas e, até de um crescimento no número de autores. Entretanto, o número de estudos que propõe teorizar a partir de uma perspectiva das categorias que abordem Políticas em Educação que tratem de Gênero e Sexualidades na dimensão política, no contexto latino-americano, é demasiadamente, escasso.

## **ANPED**

Nesse cenário, nos debruçamos analisando a produção científica dos últimos doze encontros da ANPED, especificamente nos GT 05 - Estado e Política Educacional e GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, na perspectiva de apontar as trajetórias e tendências que se construíram nos encontros de 2004 a 2015, assim como as oportunidades acerca do conhecimento produzido nesse lugar, que tem uma história marcante na produção científica nacional.

---

<sup>7</sup> É um organismo internacional, autônomo e de natureza intergovernamental, fundado em 1957 pelos Estados Latino-Americanos que acolheram uma recomendação da XI Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Atualmente, é composta por 19 Estados-membros que desenvolvem atividades acadêmicas, pesquisas e modalidades de cooperação em 14 países da América Latina e do Caribe, além da Espanha, conforme deliberação da última reunião da Assembleia Geral da entidade, em maio de 2014, na Guatemala. Todas essas unidades compõem a Rede Flacso. Disponível em: [http://flacso.org.br/?page\\_id=271](http://flacso.org.br/?page_id=271). Acesso em: 17 out. 2016.

<sup>8</sup> Es una institución internacional no-gubernamental con status asociativo en la UNESCO, creada en 1967. Actualmente, reúne 542 centros de investigación y posgrado en el campo de las ciencias sociales y las humanidades en 41 países de América Latina, Estados Unidos, Canadá, Alemania, España, Francia y Portugal. Disponível em: <https://www.clacso.org.ar>. Acesso em: 17 out. 2016.

Considerando que nessa análise do estado da arte, os estudos sobre as políticas públicas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina, em particular, no Brasil e Uruguai, para o enfrentamento da LGBTfobia ainda são muito restritas.

Após analisarmos todos os trabalhos constantes dos Anais das reuniões da ANPED, e destes extraíndo as informações sobre síntese de trabalhos apresentados, construímos os seguintes quadros:

A nossa primeira análise refere-se ao GT 05 - Estado e Política Educacional, conforme o quadro a seguir.

**Tabela 1 – Delimitação do Estudo ANPED – GT 05**

| <b>Edição da ANPED</b> | <b>Nº de Trabalhos</b> | <b>Nº de Autores</b> | <b>Nº de trabalhos que fazem a relação com a temática</b> |
|------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------|
| ANPED 2004 – GT 05     | 22                     | 24                   | -                                                         |
| ANPED 2005 – GT 05     | 15                     | 17                   | -                                                         |
| ANPED 2006 – GT 05     | 17                     | 21                   | -                                                         |
| ANPED 2007 – GT 05     | 24                     | 31                   | -                                                         |
| ANPED 2008 – GT 05     | 16                     | 18                   | -                                                         |
| ANPED 2009 – GT 05     | 12                     | 16                   | -                                                         |
| ANPED 2010 – GT 05     | 20                     | 31                   | -                                                         |
| ANPED 2011 – GT 05     | 22                     | 43                   | -                                                         |
| ANPED 2012 – GT 05     | 19                     | 24                   | -                                                         |
| ANPED 2013 – GT 05     | 17                     | 29                   | -                                                         |
| ANPED 2014 – GT 05     | 17                     | 29                   | -                                                         |
| ANPED 2015 – GT 05     | 30                     | 42                   | -                                                         |
| <b>TOTAL</b>           | <b>231</b>             | <b>325</b>           | <b>-</b>                                                  |

Diante do levantamento inicial que fizemos, foi possível a identificação de 231 trabalhos que traziam de alguma forma o estudo das políticas públicas. No GT 05, encontramos trabalhos com múltiplas temáticas, contudo não encontramos nenhum acerca da temática “Educação” que tratam de “Gênero e Sexualidades” no âmbito do Brasil ou que mencione estudo semelhante no Uruguai.

Dos trabalhos investigados, percebemos as variedades dos temas abordados. Entretanto, raros são os trabalhos destinados à reflexão a respeito das políticas públicas na América Latina, que entrelace países como Brasil e Uruguai e compare as principais leis educacionais destinadas a inibir as práticas referentes à LBGTfobia.

Desse modo, não há estudos publicados nos últimos 12 encontros da ANPED no GT - 05 que aborde, especificamente, a temática, o estudo e a articulação da categoria Educação

que tratam de Gênero, Sexualidade relacionada às políticas públicas na América Latina para o enfrentamento da LGBTfobia num viés comparativo entre nações latino-americanas.

A nossa segunda análise refere-se ao GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, conforme o quadro a seguir.

**Tabela 2 – Delimitação do Estudo ANPED– GT 23**

| <b>Edição da ANPED</b> | <b>Nº de Trabalhos</b> | <b>Nº de Autores</b> | <b>Nº de trabalhos que fazem a relação com a temática</b> |
|------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------|
| ANPED 2004 – GT 23     | 13                     | 14                   | -                                                         |
| ANPED 2005 – GT 23     | 13                     | 17                   | -                                                         |
| ANPED 2006 – GT 23     | 12                     | 17                   | -                                                         |
| ANPED 2007 – GT 23     | 16                     | 17                   | -                                                         |
| ANPED 2008 – GT 23     | 11                     | 16                   | -                                                         |
| ANPED 2009 – GT 23     | 11                     | 13                   | -                                                         |
| ANPED 2010 – GT 23     | 15                     | 19                   | -                                                         |
| ANPED 2011 – GT 23     | 15                     | 21                   | 1                                                         |
| ANPED 2012 – GT 23     | 17                     | 20                   | 1                                                         |
| ANPED 2013 – GT 23     | 17                     | 23                   | -                                                         |
| ANPED 2014 – GT 23     | 17                     | 23                   | -                                                         |
| ANPED 2015 – GT 23     | 26                     | 37                   | -                                                         |
| <b>TOTAL</b>           | <b>183</b>             | <b>237</b>           | <b>2</b>                                                  |

Quanto ao que podemos constatar em relação à produção do GT 23 nos últimos doze anos, identificamos 183 trabalhos que abordavam a tríade Educação, Gênero e Sexualidade, de alguma maneira. Nesse GT, encontramos trabalhos com temáticas bem diversificadas, prevalecendo à temática “Gênero e Sexualidade”, porém, encontramos especificamente trabalhos apenas dois trabalho que se relacionam de alguma forma ao tema das políticas públicas em Educação que tratem de Gênero e Sexualidades para o enfrentamento da LGBTfobia, relacionando o Brasil com Uruguai:

a) (Homo) sexualidades e gênero nos documentos oficiais da educação, de Neil Franco Pereira de Almeida (2011) que analisa Cinco documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), PCN-10; o Manual do Multiplicador Homossexual (1996); folder A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola (2001); Programa Brasil Sem Homofobia (2004); e a cartilha Educando para a Diversidade: como discutir homossexualidade na escola (2005). Segundo o autor, a questão realmente importante é saber que mesmo com a criação dessas iniciativas legais, identificamos pouco ou quase total desconhecimento desses documentos por parte dos sujeitos envolvidos no estudo, confirmando que a homofobia marca o cotidiano escolar nas relações estabelecidas entre todos/as que ali estão. Contudo, o trabalho

verifica apenas documentos legais na educação Brasileira e compara aspectos correspondentes em outro país latino-americano.

Cabe observar, de modo geral, que há raros estudos publicados nos últimos encontros da ANPED que aborde a temática referente à articulação da categoria Educação que tratam de Gênero e Sexualidade relacionada às políticas públicas na América Latina para o enfrentamento da LGBTfobia no que se refere aos trabalhos apresentados no GT 23.

Desse modo, este estudo sobre a produção do conhecimento no GT 05 e GT 23 das reuniões anuais da ANPED 2004 a 2015 nos apontou aspectos importantes da trajetória desses GTs e a ampliação do seu alcance ao longo dos anos.

Assim, de 2004 a 2015 somados os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 05 - Estado e Política Educacional e Grupo de Trabalho 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, analisamos um total de 324 apresentações, produzidas por 431 autores. No entanto, poucas pesquisas retratam as políticas em Educação que tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina, relacionando-as com o enfrentamento da LGBTfobia, no Brasil e Uruguai.

A produção trata das experiências que caracterizam inúmeras iniciativas que estão ocorrendo em todo o país, e fala de um conhecimento nacional que vem sendo teorizado por universidades em todas as regiões. Assim podem produzir um conhecimento amplo e holístico e que socializam problemas de âmbito nacional.

A diversidade de temas abordados é uma característica marcante das produções intercaladas, nos últimos 12 anos da ANPED. Nesse sentido, enfatizamos a relevância de pesquisas que tratem das demandas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidade, no contexto latino-americano, sobretudo, oportunizando reflexões sobre o fenômeno social da LGBTfobia, pois, não há registro específico, ao longo das doze últimas edições da ANPED, de pesquisa com temática específica sobre políticas públicas educacionais que englobem Brasil e Uruguai.

Desta forma, a presente pesquisa parte da nossa vontade de estudar no campo da Educação as conquistas sociais, nas leis brasileiras e uruguaias e o esforço epistemológico para compreender as questões nesta área que tratam de Gênero e Sexualidades, que ganham mais relevâncias, quando analisamos o fenômeno social da LGBTfobia e suas implicações nos dois países.

## ANPAE

No que se refere ao acervo de produção dos Anais das reuniões da ANPAE, e destes extraíndo as informações sobre síntese de trabalhos apresentados, construímos os seguintes quadros:

A nossa primeira análise refere-se ao GT 05 - Políticas públicas e Financiamento da Educação, conforme o quadro a seguir.

**Tabela 3 – Delimitação do Estudo ANPAE – GT 05**

| <b>Edição da ANPAE</b> | <b>Nº de Trabalhos</b> | <b>Nº de Autores</b> | <b>Nº de trabalhos que fazem a relação com a temática</b> |
|------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------|
| ANPAE 2007 – GT 05     | 24                     | 38                   | -                                                         |
| ANPAE 2009 – GT 05     | 18                     | 40                   | -                                                         |
| ANPAE 2011 – GT 05     | 18                     | 62                   | -                                                         |
| ANPAE 2013 – GT 05     | 19                     | 40                   | -                                                         |
| ANPAE 2015 – GT 05     | 49                     | 67                   | -                                                         |
| <b>TOTAL</b>           | <b>128</b>             | <b>247</b>           | <b>-</b>                                                  |

Ressaltamos que os simpósios realizados pela ANPAE são realizados a cada dois anos e que os simpósios dos anos 2007, 2009, 2011 e 2013, diferem do formato realizado no ano de 2015 (Grupo de trabalho) ocorrendo relatos orais e exposição de painéis. Nesse contexto, no Grupo de Trabalho 05 – Políticas Públicas e Financiamento da Educação, não identificamos algum trabalho que se relaciona plenamente com as categorias e temáticas que analisamos em nossa pesquisa, em um universo de aproximadamente, 128 trabalhos apresentados.

A nossa segunda análise refere-se ao GT 07 - Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social, conforme o quadro a seguir.

**Tabela 4 – Delimitação do Estudo ANPAE – GT 07**

| <b>Edição da ANPAE</b> | <b>Nº de Trabalhos</b> | <b>Nº de Autores</b> | <b>Nº de trabalhos que fazem a relação com a temática</b> |
|------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------|
| ANPAE 2007 – GT 05     | 24                     | 38                   | -                                                         |
| ANPAE 2009 – GT 05     | 18                     | 40                   | -                                                         |
| ANPAE 2011 – GT 05     | 18                     | 62                   | -                                                         |
| ANPAE 2013 – GT 05     | 19                     | 40                   | -                                                         |
| ANPAE 2015 – GT 05     | 49                     | 29                   | -                                                         |
| <b>TOTAL</b>           | <b>128</b>             | <b>209</b>           | <b>-</b>                                                  |

No âmbito do GT 07 - Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social, constatou-se que especificamente nenhum trabalho, em um universo de 128 trabalhos apresentados está plenamente relacionado com as temáticas que abordamos aqui, em nossa pesquisa.

Por fim, após a verificação das publicações da ANPED (2004 a 2015) e da ANPAE (2007 a 2015), constatamos que temas como gênero, relações de gênero, sexo, identidades, diversidade, currículo e sexualidade, docência e sexualidade, orientação e educação sexual, juventude e saúde, homossexualidades no espaço escolar, gênero e livros didáticos, corpo entre outros, são recorrentes. Entretanto, escassos são os trabalhos específicos que entrelace ou compare experiências em termos de políticas em educação que abordem gênero e sexualidades entre Brasil e Uruguai. Ressaltamos que o Uruguai não é citado em nenhuma pesquisa, seja da ANPED ou ANPAE.

Mencionados os trabalhos ocorridos nos eventos tanto da ANPED como da ANPAE, temos a plena convicção da originalidade da pesquisa em tela, uma vez que, há raros trabalhos que se assemelham à lógica de análise aqui adotada e que contemple precisamente as mesmas abordagens que o nosso estudo apresenta. Ressaltamos que tanto nos eventos da ANPED como da ANPAE, não há menções ao Uruguai no tocante as questões que englobem Educação que tratem de gênero e sexualidade.

Em face disto, a nossa pesquisa pretende oferecer reflexões sobre a seguinte questão:

***Em que medida as questões de gênero e sexualidades são tratadas nas políticas de Educação no Brasil e no Uruguai?***

Sendo assim, o nosso objetivo principal refere-se à conjectura das pautas das políticas públicas nas áreas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades, a partir de uma reflexão sobre a laboração das leis propostas em cada país estudado. Para tanto os nossos objetivos são os seguintes:

## **Objetivos da Pesquisa**

### **Objetivo geral**

- Refletir sobre as principais medidas adotadas na área de Educação que tratam das questões de Gênero e Sexualidades para o enfrentamento da LGBTfobia no Brasil e Uruguai.

### **Objetivos específicos**

- Identificar as principais questões tratadas sobre Gênero e Sexualidades nas políticas de Educação no Brasil;

- Identificar as principais questões tratadas sobre Gênero e Sexualidades nas políticas de Educação no Uruguai;
- Identificar se nas políticas de Educação que tratam sobre Gênero e Sexualidades são apontadas questões referentes ao combate à LGBTfobia no Brasil e no Uruguai.

Pesquisar sobre a área da Educação com foco nas questões de Gênero e Sexualidade a partir de uma concepção crítica de política é importante e necessária para promover as práticas comprometidas com o rompimento de mitos, tabus e preconceitos que comumente estão relacionados às sexualidades. O “preconceito é um comportamento aprendido” (DUARTE, 2005, p. 86). Nessa quadra, são comportamentos reproduzidos quando assimilados nos diversos contextos sociais, por exemplo, na família ou na escola.

De fato, ninguém nasce preconceituoso, mas aprende a ser preconceituoso. Se o preconceito não é intrínseco ao ser humano, logo, ele pode ser combalido. As desigualdades não são inatas aos seres humanos. Nessa lógica, Jacobi (2000, p. 11) reconhece que “na América Latina, a luta pela conquista de espaços para aumentar a participação social é sem dúvida um dos aspectos mais desafiadores para a análise do alcance da democracia.” Nesse sentido, as pessoas de identidades LGBTs continuam sofrendo numerosa discriminação, considerada legítima por uma parte significativa da população mundial e que estrangulam a participação social desse coletivo.

Aplacar esse triste capítulo social exige enorme esforço político para abrir iniciativas de participação social LGBT e demanda uma Educação pautada numa perspectiva da cidadania para todos.

# 1. REVISÃO DA LITERATURA: BASES TEÓRICAS

## 1.1 Sexualidades e Relações de Gênero

Se trilharmos a análise dos comportamentos sexuais ao longo da história, veremos que as relações sexuais homoafetivas sempre foram parte da estrutura das sociedades nos diversos tempos históricos. Nessa quadra, a sexualidade é fundamental para a liberdade, o desenvolvimento e o bem-estar dos sujeitos dentro de um contexto social e remete a ideia de igualdade entre todos.

Nesse sentido, é imprescindível analisarmos a dimensão social atribuída à sexualidade, categoria, que tem recebido, ultimamente, atenção redobrada. Segundo Furlani (2011, p.67) “a sexualidade é constituída discursivamente”. Essa afirmação vai ao encontro do que fala Hall (1997, p. 29) quando ele diz que o termo discurso “refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.”

Sob esta lógica, Louro (2008, p. 47), enfatiza que “as diferenças de sexualidade e de gênero que são atribuídas às mulheres e aos sujeitos homossexuais são significadas e marcadas discursivamente.” Essa teórica concebe os discursos da seguinte maneira:

Primeiro, os discursos produzem uma verdade sobre os sujeitos e sobre os seus corpos, segundo, os discursos resultam num saber e, por fim, os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos (IBIDEM, p. 47).

Na lição de Foucault, a sexualidade “deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos” (FOUCAULT, 1988, p. 78), e nesse sentido, epistemologicamente falar de sexualidades é antes uma compreensão dos discursos<sup>9</sup> que a fomentam.

É preciso levar em consideração o fato de “ao falarmos de sexo, quem está a falar, quais são os lugares e as opiniões de quem está falando” (FOUCAULT, 1988, p. 18). Desse modo, as práticas sexuais e a sexualidade e são construções sociais intrinsecamente relacionadas com as múltiplas dimensões simbólicas e estruturais de determinada sociedade.

<sup>9</sup> Em Foucault, o discurso é aqui entendido de dois modos (i) veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo; (ii) é um elemento ou bloco tático no campo das correlações de força; pode existir discursos diferentes e mesmos contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (1988, p. 112-113).

Como já foi salientado por Foucault, devemos falar de sexo. Mas o que significa para esse autor falar de sexo?

Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção; cumpre-se falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo (FOUCAULT, 1998, p. 30-31).

Convém, portanto, deixar claro que o autor não se refere ao chamado sexo-natureza ou a mera abordagem biológica do sexo, mas refere-se propriamente ao sexo-história, ao sexo significação, ao sexo enquanto discurso. As análises de Foucault (1998, p. 88), revelam, por fim, “uma vez que se trate de saber quem nós somos – inclusive o conhecimento acerca da nossa sexualidade -, isto nos servirá de chave universal.”

Vale ressaltar ainda a responsabilidade que devemos nutrir por nós mesmos, na lição de Goellner (2008, p. 39) quando afirma que, “somos responsáveis pelo nosso corpo, pela saúde e pela beleza que temos ou deixamos de ter.”

Dentro dessa linha, “a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas” (BRASIL, 1997, p. 117). Afinal, toda a conjectura que envolve a sexualidade dos indivíduos não pode ser vista como um fator meramente isolado. Pelo contrário, é necessário compreendê-la nas esferas sociais e culturais, à luz das conceituações atuais.

No tocante a categoria Gênero<sup>10</sup> as atribuições comumente desempenhadas por homens e mulheres no âmbito social, são delineadas culturalmente. Ao focar gênero como uma categoria de análise, Guacira Lopes Louro revela que o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. Por exemplo, a distinção biológica/distinção sexual justificaria a desigualdade social. Nesse sentido, essa autora argumenta que para conhecermos o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre sexos (LOURO, 2008, p. 21-22). Assim, nesse processo, gênero passar a ser um conceito vital, quando se propõe esclarecer as infundadas justificativas que legitimam as desigualdades sociais baseadas nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, que de fato, são fomentadas na história e no âmbito social.

---

<sup>10</sup> Ver SCOTT, Joan. Gênero: **uma categoria útil de análise histórica**. Recife, SOS Corpo, 1995.

É imperativo, então, reconhecermos a importância dos primeiros estudos na área de gênero<sup>11</sup>. Sabe-se que os estudos feministas assumiram com ousadia uma trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres. No final da década de 1960, os movimentos feministas, no anseio de suas preocupações sociais e políticas, partiram dos debates de estudiosos e militantes, de um lado, e seus críticos e críticas, de outro, introduz o conceito de gênero. É portanto, nesse contexto de efervescência social e política, que surgiu os estudos da mulher. Algumas obras marcaram esse novo momento, como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969) (LOURO, 2008, p. 15-16).

Entre as estudiosas mais conhecidas nesse campo está Joan Scott, historiadora norte-americana que escreve, em 1986, um artigo instigante: *Gender: a useful category of historical analysis*, traduzido e divulgado no Brasil. Aliás, foi no final dos anos 1980 que, a princípio timidamente, depois amplamente, feministas passarão a utilizar o termo gênero, no Brasil (LOURO, 2008, p. 23). Evidente que há um crescente interesse nesse campo no Brasil e notável empenho que vários grupos vêm fazendo no sentido de realizar pesquisas e de divulgá-las, de produzir textos e materiais escolares alternativos, de introduzir trabalhos e de participar, das mais distintas formas, dos debates e da construção teórica internacional.

A definição de gênero, formulada por Joan Scott (1995) é uma das importantes contribuições para os estudos de gênero nas Ciências Sociais<sup>12</sup> e para a elaboração das políticas públicas. A autora teoriza, sobretudo, acerca das desigualdades entre os sexos. E nesse sentido, ela percebe gênero como um constructo de poder e de relações estabelecidas historicamente de forma desiguais.

Construir relações sociais mais justas é um dos mais emblemáticos desafios da atualidade. Neste contexto, qual é o papel desempenhado pelo gênero? Na lição de Meyer (2008, p. 10), “gênero é uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central para colocar em xeque algumas formas de organização social vigente quanto às hierarquias e desigualdades delas decorrentes.”

<sup>11</sup> Tais referências podem ser úteis para os estudos Feministas e também os estudos LGBTs.

<sup>12</sup> O conceito de gênero é resignificado e complexificado, pelas feministas pós-estruturalistas (Scott, 1995; Louro, 1997; Weedon, 199; Nicholson, 2000) e de forma geral, problematiza as noções de corpo, de sexo e de sexualidade, introduzindo importantes mudanças epistemológicas no campo dos estudos feministas. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação** / Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Volodre Goellner (organizadoras). 4. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 15).

Nessa direção, sabe-se que, todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se nas relações humanas em geral, como por exemplo, a gênese e manutenção das desigualdades.

No que se refere às questões de gênero, a homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferido da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita “era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (FOUCAULT, 1988, p. 51). Em face do exposto, a homossexualidade sempre foi notada como aquilo que não é considerado comum, o que significa admitir a existência de algo que não se alinharia à lógica natural das coisas. Em Foucault, pelo contrário, a apropriação da sexualidade, abre novas perspectivas para pensar a questão do sujeito na sua relação com o poder sobre si mesmo e, também em relação aos outros.

Ao lado de tudo isso, em sua teorização acerca do conceito de gênero e suas implicações teóricas e políticas, Foucault dá ênfase a essa discussão tendo como base a linguagem como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder, é o que detalha Meyer (2008, p. 16). Quando falamos de linguagem dentro das discussões acerca das sexualidades, Furlani (2008, p. 69) ressalta que:

A linguagem é fundamental na desconstrução da normalidade, através do ato de colocar em questão a diferença que ela institui e que as regras linguísticas derivam-se do histórico de poder e podem ser mudadas.

Quanto à questão conceitual de gênero, Magnavita diz que: “[...] por mais que o gênero pareça ser um componente fundamental de nossas identidades, sejam elas gays ou heteros, nós somos muito mais do que nossos gostos sexuais (MAGNAVITA, 2012, p. 22). Isto nos diz que a redução da complexidade do ser humano à sua sexualidade termina por desperdiçar todo o potencial humano às identidades sexuais e de gênero.

No início dos anos 1980 e até sua morte, Foucault endossa a discussão acerca dos gostos sexuais e das identidades quando declara – em várias ocasiões – que a grande questão nunca foi “descobrir-se gay” e sim “torna-se gay”. Para ele, homossexuais e gays não são sinônimos. A diferença está no fato de que “homossexual era objeto de conhecimento das biociências e gays um grupo com posicionamento político” (MAGNAVITA, 2012, p. 20). Para Foucault, ser gay é antes de tudo, uma oportunidade de construir novas relações, uma experiência própria de sexualidade, a partir do fôlego dos próprios desejos e como reflexo do posicionamento político e social que é tomado para si.

Outra concepção relevante sobre gênero é a defendida na Obra *Mulheres Construindo a igualdade: Caderno Etnicorracial*, da Secretaria das Mulheres de Pernambuco (2011, p. 52) ressaltando que “gênero é um conceito imprescindível à análise das sociedades. Gênero faz parte da teoria feminista e foi construído na luta das mulheres contra a opressão, contra a exploração e contra as discriminações de sexo.” Em todo caso, compreendemos que para uma devida leitura da realidade social, é necessário entendermos o quão importante é a categoria gênero e sua relevância para desmitificar as recorrentes discriminações que permeiam a sociedade através das relações humanas no decorrer da história.

Nessa quadra, segundo afirma Furlani (2011, p. 122) “os estudos de gênero apontam, também, para os modos como a violência e suas múltiplas facetas são construídas nos sujeitos sociais indiscutivelmente mais presentes nos sujeitos masculinos e nas muitas formas de masculinidades”. Desse modo, ressalta-se a importância que as discussões acerca das questões de gênero e das relações de gênero podem assumir mediante os casos de violências no âmago dos seus processos sociais vigentes.

A dimensão de gênero é compreendida então, como “[...] uma produção histórica e cultural baseada nas diferenças percebidas entre os sexos que organiza a vida social por meio de relações assimétricas” (TONELI, 2006, p. 26). De fato, estudar gênero é buscar entender como os conceitos de masculinos e femininos são historicamente construídos socialmente. Na lição de Furlani esse estudo “permearia o senso de pertencimento de gênero, as representações culturais acerca das masculinidades e das feminilidades, os significados sociais às práticas sexuais” (FURLANI, 2011, p.132).

Considerando-se, então, os desdobramentos que o conceito de gênero ocupa na educação, Furlani menciona que (2011, p.87) “a educação sexual é essencial nos currículos escolares”. E refletir que as discussões, os estudos na área da sexualidade e das questões que abarca o gênero, abrem caminhos novos para a superação dos tabus e preconceitos relacionados à área da educação, por exemplo, mas que congrega as demais facetas da vida em sociedade atravessadas pelo preconceito e pela discriminação.

Por fim, concordamos com Furlani (2008) quando afirma que “o papel da educação sexual é desestabilizar as verdades únicas, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção.”

## 1.2 Homossexualidades e LGBTfobia

Não é difícil notarmos que as homossexualidades sempre estiveram presentes no mundo, nas diversas sociedades e nos variados contextos históricos. Sabe-se que a sexualidade é um fator indispensável ao desenvolvimentos dos indivíduos e também da vida social.

A história da humanidade, nos seus mais diversos países e culturais, sempre abrigou relatos, eventos, situações concretas que denotassem a existências tanto da heterossexualidade como também, da homossexualidade.

Aqui seria interessante enfatizar o quanto à homossexualidade, “ainda é um tema com muitas restrições social, ridicularizada e estereotipada”, como aponta Aquino (2008, p. 88). Neste trabalho, procuramos discutir os conceitos homossexualidades e LGBTfobia articulados às questões de gênero e sexualidades, a partir de uma perspectiva que vincula essas categorias à Educação e que contribua para reverter a lógica que entende a homossexualidade de forma equivocada.

Sabemos que os significados da palavra “homossexualidade passaram a ser discutido oriundo do homoerotismo, HSH (Homens que transam com outros homens), homoafetividade, homocultura”, entre outros (GÓIS, 2003, p. 82). Nessa direção, Costa (2002, p. 101), afirma que:

O termo homossexualidade não seria o mais adequado para descrever tais comportamentos e prefere o conceito de homoerotismo, por ser uma definição mais apropriada à pluralidade de práticas orientadas para o mesmo sexo, pois exclui a alusão a desvio, doença, anormalidade ou perversão, nega a existência de “uma substância homossexual”, e não indica identidade.

Nessa direção, heterossexual e homossexual “são conceitos recentes na história do Ocidente e já foram utilizados para descrever fenômenos bem distintos dos de hoje. Até a década de 1960, homossexual foi o termo utilizado, carregado de implicações médicas, legais, psicológicas” (COSTA, 2002, p. 49).

Hoje, a questão da homossexualidade tem sido discutida nos vários setores sociais, assim como nos espaços acadêmicos. Entretanto, datada desde a Grécia antiga, e não causava espanto, ao decorrer da história passou a ser considerada uma doença misteriosa, sendo registrada no Catálogo Internacional de Doenças no século XX. De acordo com Magnavita (2012, p. 18) “essas implicações e preconceitos só foram abandonados após a década de 1990, quando ela deixou de ser considerada uma patologia”.

Segundo Magnavita tratando da questão do surgimento do conceito de homossexualidade, explica que (2012, p. 19):

Esse termo nasce a partir de 1870, como uma entidade singular essencialmente determinada, alguém com uma diferenciação de desejo que abarcava toda a inteireza de seu ser. A distinção regulatória que se estabeleceu entre heterossexuais e homossexuais se erigiu colocando a heterossexualidade como forma de sintetizar desejo sexual humano adequadamente.

Numa outra perspectiva, Foucault apresenta o argumento de que (1999, p. 96) “a tradição religiosa não deixou de transformar o homossexual em um pária suscetível de comprometer os próprios alicerces da sociedade”. Sendo assim, tolerar uma coexistência igualitária das sexualidades comprometeria seriamente à lógica estabelecida acerca das relações sexuais fundamentadas numa visão que pressupõe dominação.

Compartilhamos da posição de Louro, quando a autora fala que, “se Foucault foi capaz de traçar uma *História da Sexualidade* (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma “invenção social”, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem verdades” (LOURO, 2008. p. 28). O que Foucault procura fazer, com sua teorização é, a priori, esclarecer como os discursos que permeiam o sexo são atravessados pelas relações de poder, relações estas, desiguais.

Nesse sentido, a teoria de Foucault ressalta que a heterossexualidade e a oposição entre ela e a homossexualidade são construções recentes constituídas no contexto do iluminismo (SOARES, 2008, p. 138). De acordo com esse autor ao analisar os *insights* Foucaultianos, o homossexual é, na concepção de Foucault, uma categoria de conhecimento, não uma identidade que foi descoberta, e se relaciona com o que Hall denomina de “crise de identidade”.

De modo algum se pode entender que a homossexualidade desestabiliza a manutenção da ordem social e abala as relações estabelecidas entre as pessoas. Pelo contrário, o reconhecimento da homossexualidade permite encontrar forças para superar os preconceitos que marcam a vida de tantas pessoas, algumas vítimas, outras, algozes. Mas, afinal, o que é preconceito?

Na concepção de Prado (2012, p. 8) “o preconceito é um mecanismo social, que colabora e produz formas subalternas de cidadania.” Trazendo para as questões que são discutidas nesta pesquisa, acreditamos que semelhante a outras formas de preconceitos, a

LGBTfobia é um processo de exclusão social e que implica por gerar sofrimento e legítimas violências que resultam na violação dos direitos e ferem a dignidade humana.

No tocante a discriminação, se articularia no que se convencionou denominar exclusão social: impossibilitando de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público – pressuposto democrático básico (PCNs, 2001, p. 20). Em outras palavras, a discriminação é resultado dos mecanismos que exploram, subjagam e excluem certos indivíduos ou grupos humanos e que ferem os princípios da igualdade e justiça humana.

Nessa direção, Rios (2009, p. 53-54) menciona que:

(...) O estudo e a compreensão do preconceito e da discriminação têm se estruturado, tanto na esfera acadêmica, quanto nos âmbitos social e político. Preconceito e discriminação são termos correlatos que, apesar de designarem fenômenos diversos, são por vezes utilizados de modo intercambiado. O primeiro termo é utilizado largamente nos estudos acadêmicos, principalmente na psicologia e muitas vezes nas ciências sociais; o segundo, mais difundido no vocabulário jurídico.

Nos estudos sobre preconceito e discriminação, é importante destacar que a LGBTfobia quando ocorre no espaço escolar “gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabilidade física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as”, como nota Junqueira (2009, p. 24).

É preciso que estejamos atentos as reações. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pela escola, como observa Junqueira (2009, p. 36):

A escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica.

Nesses termos, sendo a LGBTfobia caracterizada pela aversão em relação as pessoas que assumem a identidade LGBT, Prado assinala ainda (2010, p. 105) que:

(...) a hostilidade contra gays e as lésbicas é, antes de mais nada, o resultado da impossibilidade vivenciada por alguém para se representar a diferença, sobretudo, quando esta é percebida como ameaçadora ou, simplesmente, incômoda.

De acordo com o autor, a LGBTfobia favorece a flexibilização do gênero, pelo contrário, determina seu engessamento, opondo-se à pluralidade sexual. Desse modo, compõe-se como um dos problemas sociais mais graves a serem tratados nos dias atuais, não mais admitindo pessoas LGBTs como ameaça ou incômodo social.

O quadro que se esboça revela, assim, que a LGBTfobia transcende sentimentos individuais: trata-se de preconceito, discriminação e violência contra pessoas cuja orientação sexual (orientação do desejo sexual), identidades ou expressões de gênero (identificação dos sujeitos e suas masculinidades ou de feminilidades) não se conformam com a heteronormatividade, ou seja, “valores, normas e dispositivos por meio dos quais a heterossexualidade<sup>13</sup> é instituída como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual” (JUNQUEIRA, 2009, p. 28). Nesse sentido, no âmbito da heterossexualidades, historicamente, a somatória das práticas sexuais sem finalidades reprodutivas são erroneamente tidas como imorais ou pecaminosas.

Não obstante, as tentativas de marginalização das pessoas que são pensadas em patamares de inferioridade implicariam em inúmeros prejuízos de ordem social, mas também, psico-social, financeira, política e no âmbito da empregabilidade.

Esse pensamento que admite a construção da normatização de comportamentos sociais e sexuais comunga com a fala de Junqueira (2009, p. 28) ao destacar que:

A homofobia trata-se de preconceito, discriminação e violência contra pessoas cuja orientação sexual (orientação do desejo sexual), identidades ou expressões de gênero (identificação dos sujeitos com configurações de masculinidade ou de feminilidade) não se conformam com a heteronormatividade.

Dessa maneira, a LGBTfobia que engloba fenômenos como a homofobia é uma percepção errônea que resulta de um dogmatismo sexual ao enfatizar a heterossexualidade como paradigma legítimo e natural, em termos de identidade e sexualidade. O efeito dessas tentativas de inferiorização é a naturalização de outros tipos de violências usadas de forma impiedosas contra as populações LGBT. Pode-se dizer que o preconceito torna invisíveis a subalternização de indivíduos, e que serve ainda para fomentar a sustentação do pensamento hegemônico, pretensiosamente, superior.

---

<sup>13</sup> SEMPOL, Diego. **Políticas Públicas y diversidad sexual**, cit., p.18: “Este tipo de clasificaciones que valoran exclusivamente lo heterosexual como lo normal y natural son llamadas heterosexistas, en la medida que no permiten abordar estos temas desde una perspectiva centrada en la diversidad y la igualdad”. Disponível em: [www.mides.gub.uy](http://www.mides.gub.uy). Acesso em: 24 out. 2016.

Nessa perspectiva Góis (2003, p. 50) afirma que “a homossexualidade é um problema social e político, não um problema individual ou psicológico”. Desse modo, é urgente compreendermos o modo como a homossexualidade é submetida à lógica da subalternização sexual e social.

Diante disso, é sabido que ainda convivemos com a LGBTfobia, com um número alarmante de assassinatos de homossexuais, com violações dos direitos sexuais de toda ordem e com a violência institucional que perpassa todas as instituições sociais, econômicas e políticas, sem falar nas educacionais, religiosas e militares (CARRARA, 2003, p.16). Dessa maneira, a superação da LGBTfobia assume lugar imprescindível nas discussões políticas atuais, uma vez que este fenômeno social ocasiona tantos problemas ao tecido social, como mortes, torturas, exclusão, não reconhecimento do outro etc.

É sabido que os sujeitos podem assumir múltiplas identidades ao longo da vida. Assim vivemos diferentes experiências sociais em decorrência dessa convergência identitária. As identidades culturais interagem e nos colocam em diferentes posições de sujeito. O sujeito “é o resultado dos dispositivos que o controla” (SILVA, 2001, p. 120-121). Essas diferentes posições modificam as experiências de preconceito, de discriminação e de violência experimentadas, por cada uma de nós ao longo da vida.

As identidades são, pois, “pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós e, na dinâmica social, um mesmo indivíduo pode experimentar situações de identidade marginalizada ou central, estigmatizada ou aceita como normal” (HALL, 2000, p. 112). Nessa direção, a vida em sociedade costumeiramente, acomoda sujeitos que manifestam múltiplas identidades que estão permanentemente em construção. Por mais que haja forças contrárias a esta lógica, as identidades estão sempre sendo elaboradas e reelaboradas num processo completo e contínuo, alimentadas nas inquietações dos indivíduos e nas percepções do mundo e de si, expressas o tempo inteiro.

O que chama à atenção na apresentação acima de Hall, é o caráter efêmero das identidades, concepção também admitida por Santos, quando afirma que “a identidade não pode ser entendida “como algo estável, como algo pronto, mas sim como um processo de identificação em curso” (SANTOS, 2000, p. 34). Nesse sentido, uma identidade é uma espécie de simbiose que advém de processos individuais e coletivos recheados de implicações sociais, mas também, psicológicas.

As representações acerca das identidades sexuais e de gênero podem ser mudadas ao longo da vida. Essas representações são mutáveis ao decorrer dos anos, inclusive atravessadas

pela realidade escolares. Por exemplo, “é no processo de escolarização que o conhecimento sobre as relações de poder são produzidas e se consolidam; segundo, porque é na escola que, a partir desses conhecimentos, as diferentes identidades são repassadas para as crianças, os jovens e os adultos” (FURLANI, 2011, p.120).

Entretanto, segundo Furlani (2011, p. 24), “a reação à homofobia/lesbofobia<sup>14</sup> pode ser vista como um empenho, de certos setores sociais, na resistência à regulação da vida íntima das pessoas.” E nesse caso, historicamente, coube aos movimentos sociais o papel de denunciar como as desigualdades, preconceitos e discriminações influíram sobre questões importantes como, sexo, gênero, sexualidade e classe social.

Na tabela abaixo podemos constatar quais formas de preconceitos atingem os diferentes sujeitos sociais.

**Tabela 5: Sujeitos sociais e as formas de preconceitos identificados**

| Sujeitos sociais                      | Formas de Preconceito        |
|---------------------------------------|------------------------------|
| Mulheres                              | Sexismo, machismo, misoginia |
| Gays                                  | Homofobia                    |
| Lésbicas                              | Lesbofobia                   |
| Travestis, transgênicos e transexuais | Transfobia                   |

Fonte: FURLANI (2011, p.24).

De acordo com o que é listado na Tabela 5, percebe-se que preconceito é um dispositivo que norteia os processos de inferiorização social e invisibilidade de certas identidades sexuadas, subalternizando direitos sociais e estimulando processos de “diminuição do outro”, como a LGBTfobia.

A homossexualidade e a sexualidade de um modo geral só podem ser compreendidas em relação ao meio sociocultural que dá contorno e abriga os comportamentos e as variadas concepções sexuais. O entendimento, o respeito e o reconhecimento da multiplicidade humana, “é um primeiro e simples passo para a compreensão da diferença como algo positivo” (FURLANI, 2011, p.69). Entendemos que a escola é a ambiência ideal no que se propõe perceber as diferenças, como uma riqueza social e não como algo que contradiz a rigidez dos padrões morais e comportamentais. Nesse cenário, nos detemos justamente no paradoxo que marca a escola nos dias atuais, por vez, considerada terreno fértil para o

<sup>14</sup> Nesse sentido, tais reações também são imputadas aos bissexuais e trans.

exercício democrático, contudo, pifamente assegura a coexistência pacífica dos sujeitos heteros ou homossexuais.

Há histórias mais longas e dolorosas de opressão do que outras. Portanto, serão sempre condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos (LOURO, 2008, p. 53).

A homossexualidade tem sido relegada à ideia de doença, de anormalidade, de impróprio, nocivo, e como consequência, aqueles que se identificam como homossexuais são obrigados a se refugiarem no segredo e no silêncio. Acrescenta-se a esse quadro a ideia de que ser uma pessoa que fala, de modo simpático, sobre gays ou lésbicas, ela se torna suspeita de ser homossexual (LOURO, 2008, p. 139). Como vemos, ainda prevalecem inúmeros mitos associados às pessoas LGBTs e que se constituem em mecanismos de submetimento. Obviamente esses mitos estão vinculados a heterossexualidade. Por tudo isso, Louro afirma que “a homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode expressar ainda uma espécie de terror em relação à perda do gênero, ou o terror de não ser mais considerado como um homem ou mulher reais ou autênticos” (LOURO, 2008. p. 28).Essa autora (2008, p. 137) nos alerta ainda que: “se a normalização tem como referência a heterossexualidade e coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual como desviantes, precisamos nos perguntar de que modo isso se faz nas escolas.”

Após caracterizarmos o preconceito como um mecanismo de manutenção de subalternidades, pretendemos identificar algumas formas de enfrentamento da LGBTfobia que têm sido desenvolvidas no setor público, de modo particular, na esfera educacional com o objetivo de reduzir a discriminação, assim como analisar o papel delegado a educação sexual nesse processo.

Sobre educação sexual, Marcelo Daniliauskas nos alerta que: tratar a diversidade sexual por meio da chave de aceitação do diferente nos coloca algumas armadilhas. A primeira delas é a de que ao enfatizarmos o “diferente” sexualmente (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais dentre outros) ao invés da diversidade, podemos reforçar a ideia de que há um “normal” (heterossexual). A segunda armadilha, decorrente dessa, é a de que, ao não considerarmos o/a outro/a como igual, construímos uma “aceitação”, mas como se fosse uma concessão, um favor, o que não deixa de ser uma desvalorização e não promove o reconhecimento da igualdade, do respeito e da dignidade do/a outro/a, tomado em sua totalidade, como um ser humano integral e com plena dignidade (2015, p. 10).

### 1.3 Educação para a diversidade sexual

As desigualdades sociais ocupam lugar de destaque nas agendas políticas e acadêmicas, nos dias atuais. Os processos que fomentam a vida escolar, indubitavelmente, formulam e reproduzem essas desigualdades. Nesse sentido, na trajetória da escola ao longo de tempo, surgem algumas inquietações que nos movem a pensar.

A escola é um ambiente inclusivo ou exclusivo? Ela está sendo efetivamente, marcada pela inclusão social e quais as suas implicações? Ou pela exclusão social e quais as suas implicações? A escola é atravessada pela diversidade? É um espaço adequado para lidar com a diversidade sexual? Sendo atravessada pela diversidade, aqui, elas são aceitas ou refutadas? E em que medida a escola representa uma alternativa contrária às lógicas excludentes?

Para obtermos as respostas pertinentes as perguntas feitas acima, é preciso olhar para os sujeitos que são “construídos” e disciplinados em seu interior através dos processos formulados pela escola. Sabe-se que no âmago de seus processos, a escola sempre lidou com diferenças, distinções e desigualdades. E não raro, as validam. Para corroborar com esse posicionamento que assumimos, citamos Louro (2008, p. 57) quando fala que:

A escola se incumbiu de separar os sujeitos. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou meninos das meninas.

Louro (2008, p. 67) acentua que, “provavelmente nada é mais exemplar do que o ocultamento ou a negação dos homossexuais e da homossexualidade pela escola.” Por um longo tempo associou-se à escola ao ambiente social exclusivo para heterossexuais. Existem, no entanto, na sociedade pessoas que nutrem relações afetivas e sexuais homossexuais. Essa realidade não pode ser mais ignorada pela escola. E nem admitir a separação dos sujeitos nos espaços escolares.

Alguns estudiosos e estudiosas têm ocupado, mais recentemente, em examinar como a escola lida com as questões de gênero e sexualidade, sobretudo, na educação. Como por exemplo, Guacira Lopes Louro, que tem publicado vários artigos nessa perspectiva. Na obra “*Gênero, Sexualidade e Educação*” de 2008, ela teoriza que a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e aos insultos dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens LGBTs só possam ser reconhecidos como desviantes, indesejados ou ridículos.

Proposições como essas são perturbadoras. Não obstante a exposição do ridículo aos quais muitas escolas têm submetido jovens gays e lésbicas, outras situações nos chamam a atenção, como, a dificuldade em reconhecer os novos arranjos familiares, a adoção homoafetiva, uma vez que essas crianças ou adolescentes irão naturalmente frequentar a escola; os conflitos que são ignorados e o *bullying*. A manutenção de concepções como essas endossam que os preconceitos e discriminações se perpetuem dentro e além dos muros escolares. Não há dúvidas que a escola se inscreve unicamente na perspectiva, que é a que homens e mulheres são concebidos como heterossexuais.

Reproduzindo palavras de Louro (2008, p. 76), lembramos que “sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadram” dentro desta lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios. É importante notar, no entanto que, a sexualidade é muitas vezes, silenciada ou anulada nos debates, ações e processos escolares. Recebendo, ora nenhuma atenção, ora delegada a uma área específica, como Ciências Biológicas. Se admitimos que a sexualidade não esteja na escola, obviamente, admitimos também que ela não está nos sujeitos.

Por isso, Louro (2008, p. 81) nos ensina que, “a sexualidade está presente na escola e faz parte dos sujeitos e que é algo inerente a eles, não podendo ser desligada ou ignorada.” Não resta dúvida que de forma sistêmica, os movimentos sociais, sobretudo, exercem um papel fundamental na mudança desse quadro.

Nesta perspectiva situa-se Candau (2013, p. 33) quando afirma que: “no mundo atual, os Direitos Humanos são cada vez mais forte, porém, continuam violados ao redor do mundo.” Desse modo, os movimentos sociais desempenham papel vital na luta pelos Direitos LGBTQs e denunciam as violências que afligem esse segmento social, inclusive, na escola.

No decorrer da história, a escola tem separado, negando, desviado ou ocultando os sujeitos, são as práticas cotidianas em que são envolvidos os sujeitos, que ocorrem os processos de “fabricação dos mesmos”, na perspectiva de Foucault, discutida em sua obra “*Vigiar e Punir*”, de 1987. É de esperar que a escola contribuísse para que os indivíduos fossem solidários, empáticos, altruístas, tolerantes, que lidassem de forma madura com a pluralidade humana. Como observamos, Foucault versa sobre os processos discursivos que fabricam os sujeitos. Esse pensamento também é mencionado por Louro quando a autora argumenta que “a escola fabrica, produz ou reforça os sujeitos, a produzir identidades étnicas, de gênero, de classe, legitimando as desigualdades” (LOURO, 2008, p. 85). Questões como essas sem dúvidas nos remetem a temática da educação sexual e suas implicações. Cabe

agora, perguntar: qual é a relevância da educação sexual para eliminar as desigualdades estabelecidas entre os sujeitos e os grupos sociais?

Por tudo isso, parece-nos que as respostas a tais questões advêm dos currículos, didáticas de ensino, teorização de questões importantes, como gênero e sexualidade; conteúdos didáticos e paradidáticos, processos avaliativos entre outros. Outra questão importante é o papel exercido pela educação sexual. Não pretendemos afirmar, que somente a educação sexual assegure a construção de um “novo mundo”. Contudo, é indubitável que a educação sexual parece ser um lugar apropriado para captar essas demandas, uma vez que, é uma fonte teórica indispensável à inclusão de gênero e sexualidade nos espaços educativos e a mitigação das vigentes mazelas sociais.

Louro (2008, p. 128) se antecipa a nossa discussão quando analisa a trajetória de alguns argumentos sobre a educação sexual: (i) A educação sexual é uma questão do âmbito do privado e tratada exclusivamente pela família? A escola deve participar ou se omitir?; (ii) é conveniente falar sobre sexualidade ou isso pode incitar precocemente os/as jovens?; (iii) se tais questões forem discutidas na escola, devem ser desenvolvidas numa disciplina específica ou devem ter um caráter multidisciplinar? Num horário regular? Obrigatório? Extra-classe? Opcional?; (iv) que tipo de formação devem ter os/as professores/as encarregados/as dessa atividade? (v) qual o caráter de suas aulas? O objetivo (ou a preocupação) deve ser informar? Prevenir? Orientar? Moralizar?

Ora, Louro (2008, p. 88) sugere que “a escola é atravessada pelos gêneros”. Difícil decidir qual a resposta mais apropriada e completa que respondam essas argumentações. É inegável que essas questões suscitam os mais variados discursos e posicionamentos, gerando disputas acirradas na busca por respondê-las. O caráter das discussões pode pesar para o reconhecimento das questões e das relações de gênero e sexuais quanto para anulá-las. Acaso as falas conservadoras e mais tradicionais respondam essas questões, as forças reacionárias buscarão convencer os demais que a educação sexual deve ocupar-se com a anatomia e constituição biológica dos sujeitos e não em questões subjetivas ou identitárias, prevalecendo assim, uma postura reducionista.

Nesse panorama, são os discursos que desenham os sujeitos. Compartilhamos das posições teóricas de Foucault de outro/as autores/as que enfatizam que é impossível entendermos as questões acerca da sexualidade, sem visitar os discursos que a constrói. Foucault salienta uma importante realidade e cada vez mais atuante em nossas sociedades: a

luta pelo poder e suas implicações nas questões culturais, políticas. A escola também é atingida por essas lutas.

Observamos aqui, que pedagogias e práticas institucionais são embutidas por essas perspectivas excludentes. Cabe ressaltar que, a implementação destas perspectivas, menos questionadora, mais resistente as diferenças e avessa a “ruptura” das certezas, de escassa crítica e autocrítica, as dominações serão sempre efervescentes. Agir e persistir nessa prática cotidiana escolar é tornar as lutas pelos direitos humanos, infrutífera.

Poderíamos dizer, no entanto, que há um modo novo de ver a escola como lugar onde as desigualdades não se perpetuam mais e palco das transformações sociais. Estamos apontando aqui para uma escola inclusiva, onde as desigualdades são insustentáveis e permanentemente, combatidas. No questionamento de Louro (2008, p. 122), “quais as providências ou as atitudes mais adequadas para promover uma educação não discriminatória ou no mínimo, uma educação menos discriminatória?”. Enfim, pensamos consonante a resposta de Louro a sua própria dúvida quando diz que “as práticas educativas não-sexistas sinalizam mudanças significativas na escola.”

Precisamos, enfim, prestar atenção a lição de Louro (2008, p. 42), registrada em *“Currículo, Gênero e Sexualidade: o normal, o diferente e excêntrico”*, que diz: “é possível superarmos a paralisia do pensamento e questionarmos todas as certezas” através das noções de gênero e sexualidade nos currículos e práticas de nossas escolas. Outra questão é que as mudanças dependem da ação política coletiva e efetiva. Por isso, temos que prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades “diferentes” e aquelas que buscam superar o medo e a atração que nos provocam as identidades “excêntricas”, nos alerta essa autora.

Portanto, à medida que as instituições escolares se tornarem espaços de formação onde todos são tratados igualmente, tudo levar a crer que o seu interior será marcado por relações mais humanas. A escola precisa se “redescobrir”, deixar de lado as velhas concepções que escondem a diversidade e passar a pensá-la como parte real da realidade e desmistificada.

Nos últimos anos, em razão do aumento da visibilidade do tema, os direitos LGBT têm sido objeto de intenso debate público. Surgiram vários estudos acadêmicos e as instituições que são refletores da sociedade, abrigam fatores que reproduzem aversão contra a população LGBT.

Notadamente, o preconceito deixa marcas indeléveis nas áreas psicológicas, culturais, sociais. A escola não está inune ao preconceito, pelo contrário, de forma sistêmica a escola tem sido um campo social marcado pela continuidade das múltiplas formas de discriminação.

Agressões físicas e psicológicas, humilhações, perseguição, discriminação no âmbito escolar compõem o universo das violências praticadas contra pessoas LGBT. Todavia, hoje, estimular o respeito à diversidade transformou-se em algo preponderante para o bem-estar social e dever básico que deve ser assegurado não somente pela escola, mas nos demais espaço onde são estabelecidas as relações sociais.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem a relação com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. Nessa direção, “a escola tem um papel decisivo a desempenhar nesse processo” (BRASIL, 1997, p. 23). É sabido que a perspectiva inclusiva assumida pela escola contribui para a multiplicidade e coexistência humana marcada pelas diferenças e reforça o respeito ao próximo, demonstrando que somos diferentes e possuímos inúmeras facetas.

Nessa direção, à LGBTfobia na escola é um problema real e necessita ser tratado com a seriedade que exige. Seu enfrentamento requer estratégias específicas voltadas “a garantir tanto o avanço da agenda dos direitos sexuais quanto o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade das expressões de gênero” (JUNQUEIRA, 2009, p. 28). A escola não pode reproduzir estigmas sociais. Cabe a instituições escolares a função de não alimentar nenhum tipo de discriminação. Compreende-se aqui, que a escola não pode admitir a arcaica visão que as pessoas são categorizáveis, como tem ocorrido. É nesse contexto que o ensino é entendido como uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores e que exige opções éticas, políticas e compromisso com a realidade. Por isso, é fundamental que os ambientes escolares atuem na intenção de livrar a comunidade escolar, especialmente os discentes da cultura do ódio e opressão praticada contra as populações LGBT.

Desse modo, “a educação, enquanto elemento transformador e renovador da sociedade deve ser discutida no contexto particular das preocupações sociais do nosso tempo e da nossa sociedade” (BRASIL, 2004, p. 30). Atualmente, no panorama latino-americano, no cenário específico da educação pública, defende-se que a educação sexual escolar seja orientada pelo acolhimento da diversidade sexual.

Nesse cenário amplamente marcado pelas peculiaridades humanas, Santos (1995, p. 14) diz que é preciso que tenhamos “o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos

descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”. De fato, nessa direção, a escola assume papel importante para transformar a educação que ainda caracteriza, os indivíduos como socialmente desiguais.

Segundo Furlani (2011, p.120):

Há uma compreensão amplamente aceita de que a sociedade é machista, sexista, homofóbica e misógina. Assim, se um preconceito foi aprendido, é porque ele foi ensinado por alguém ou algo. Nesse contexto, a educação sexual representa um contraponto sobre essa educação desigual em gênero, para meninos e meninas – numa prática pedagógica que deve ser sempre desenvolvida a partir da coeducação.

Nessa quadra, a quebra de tabus e mitos sexuais, através dos debates que envolvam questões como gênero e sexualidades, são necessidades modernas e atemporais que devem encontrar fôlego nos nichos escolares e também nos demais setores sociais. Apenas desse modo, será possível superarmos as mazelas e exclusões sociais que se opõe a diversidade sexual.

Nessa perspectiva, Furlani (2011, p.23) enfatiza que:

A partir dos anos de 1970, no Ocidente, intensificaram-se as discussões acerca da exclusão social. A posição de produção e reprodução da exclusão, que cada vez mais compromete politicamente a Escola com as mudanças sociais, tem possibilitado, nos tempos recentes, discussões sobre o papel na aproximação e convergência entre os direitos humanos fundamentais e a questão da cidadania.

A autora endossa as discussões que para que a escola assuma uma perspectiva de fomentar a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual socialmente através do engajamento político vislumbrado pela Escola e que abre caminho para concretizar as relações entre os indivíduos.

Dessa forma, a expressão moderna de escola, na perspectiva de Furlani (2011, p. 52) exige entre outras coisas:

Que a escola inclua em sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares e políticos advindos de movimentos sociais e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos. Essa inclusão se traduz na visibilidade de sua cultura e de sua história no currículo escolar e na resignificação positiva dessas identidades e desses sujeitos.

Contudo, é sabido que a questão de gênero ainda encontra forte resistência ao seu debate no espaço escolar, como, o projeto defendido por alguns Estados brasileiros, como Alagoas e na cidade de Teresina-PI<sup>15</sup>, que objetiva, neutralizar debates que envolvam discutir

<sup>15</sup> O PL nº 20/2016 proíbe o debate sobre as questões de gênero nas escolas de educação básica da rede municipal de Teresina, Capital do Piauí. A proposta coíbe a distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material,

sexualidades e gênero. Obviamente, projetos retrógrados ocorrem em todo o território brasileiro e enfraquecem o debate acerca das questões importantes nas áreas de gênero e sexualidades.

Nesse contexto, sustenta Daniliauskas (2012, p. 10) “a escola acaba sendo um ambiente hostil e produzindo inúmeros entraves ao desenvolvimento das pessoas LGBT, inclusive para seu desempenho e aprendizado escolar.” Assim, a escola deixa de ser uma útil ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e equânime e reforçam as injustiças e opressões.

Se, hoje, mesmo contrariando vozes retrogradadas, podemos trazer para o interior da escola a questão da educação sexual, devemos isso, efetivamente, aos movimentos sociais a partir do século XX (FURLANI, 2011, p. 60). Nessa direção, os movimentos sociais são vitais para a valorização adquiridos pelos sujeitos sociais, ao decorrer da história.

Culturalmente, ainda há uma grande rejeição aos novos arranjos familiares. Essa é uma rejeição que gradativamente tem sido combatida, sobretudo, pelos movimentos sociais. Acerca disso, Furlani (2011, p.26) ressalta que:

O avanço na organização de gays e lésbicas, ou dos movimentos feministas, na conquista de seus direitos – em consequência, forçando mudanças em muitos setores da vida, tem sido cada vez mais observado no contexto da sociedade civil e jurídico.

Vale dizer que, os valores religiosos e a rigidez moral são gargalos que devem ser extintos visando à sistematização das questões que envolvam os direitos igualitários independentes da orientação e identidade sexual.

Contrariamente, Perrenoud nos aponta (2000, p. 149) que a escola terá falhado drasticamente se não for capaz de lidar com os conflitos de forma aberta, considerando o outro como igual em direito e dignidade. Diante do exposto esse autor enfatiza que:

O verdadeiro desafio que se apresenta é a construção de uma sociedade complexa e multifacetada. Sociedade esta – permeada pelas coexistências de indivíduos com cultura plural e identidades distintas. Logo, se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que pessoas LGBT são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou língua estrangeira Assim as principais discussões nesse campo giram em torno de que as pessoas são diferentes e que existe entre elas uma relação de dominação.

Dessa forma, tanto Perrenoud (2000) como Furlani reconhecem que as diferenças sexuais, de gênero, étnico-raciais estão sendo permanentemente construídas, significadas e

hierarquizadas. Esse último autor diz “é preciso insistir na explicitação das relações de poder existentes nesse contexto social” (FURLANI, 2011, p. 30).

Sob o ponto de vista pedagógico, “[...] uma abordagem de Educação Sexual [...] é percebida como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional [...] que busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões [...] contribuindo na busca pela cidadania para todos” (MELO, 2002, p.37-38).Desse modo, a Educação sexual fomenta condições necessárias para promover a cidadania através das reflexões obtidas por meio de suas práticas.

Numa abordagem que se assemelha a de Melo (2002), Furlani (2011, p.50) afirma que “os distintos sujeitos da Educação são atravessados pelas diferenças sociais, sexuais e físicas etc.”Em face disso, a educação sexual entende que as diferenças individuais não devem inviabilizar o acesso aos direitos políticos e muito menos, social.

De acordo com Furlani (2011, p. 69):

O afeto e desejo entre pessoas do mesmo sexo talvez seja o aspecto da sexualidade humana, ainda hoje, mais difícil de ser aceito e compreendido por muitas pessoas, inclusive os/as educadores/as. Ressignificar esse sentimento negativo (de preconceito e discriminação) e considerar essa sexualidade como positiva tem sido um desafio permanente para a escola.

Na análise de uma escola que encara o desafio diário de conceber a sexualidade como parte inerente as práticas cotidianas – mais humana -, permeada pelo diálogo autêntico que a reflexão e a ação dos sujeitos possuem na superar todas as discriminações, Loureiro (2009, p. 42) escreve que:

A educação (...) tem como ponto de partida a relação do homem com a realidade; concebe os homens como seres em processo de construção – seres inacabados que estão em relação com a realidade – que é, também inacabada.

Por fim, é sabido que a atuação dos movimentos sociais feministas e LGBT têm promovido um sistemático debate sobre o preconceito e os processos discriminatórios, que deságuam também no âmbito escolar. Nesse sentido, é importante destacar a atuação dos movimentos na América Latina, em especial, no Brasil e no Uruguai, e como eles influem nas lutas sociais pelos direitos básicos inatos a todos os indivíduos sem discriminação alguma.

## 1.4 A Atuação dos Movimentos Feministas e LGBT.

A introdução de debates no interior da escola acerca da importância de uma educação sexual, da luta por incluir gênero e sexualidade nesses debates é oriunda dos movimentos feministas e LGBT que emergiram no mundo, a partir do século XX. Sabe-se que esses movimentos na América Latina, foram influenciados pelas experiências anteriores experimentados nos Estados Unidos e na Europa.

No Brasil, bem como em outros países da América do Sul, podemos afirmar que “o surgimento dos grupos LGBTs foi influenciado diretamente pelas experiências organizativas dos movimentos estadunienses e europeus. Vários dos primeiros militantes brasileiros passaram por experiências no exterior antes de começarem a militar no Brasil.

Nesse sentido, os movimentos LGBTs<sup>16</sup> americanos influenciaram decisivamente muitos militantes em todo o mundo, e hoje percebemos que em vários países a maioria dos grupos tem apresentado a tendência de estabelecerem intercâmbio cada vez maior entre as iniciativas locais, estrategicamente colocadas na arena política com organizações nacionais e supranacionais.

Nessa direção, é importante a presença e o caráter protagonista que as mulheres ocupam nos movimentos sociais atuais. Desse modo, Zibechi (2006, p. 814) diz que:

As mulheres destacaram-se na constituição desses movimentos territoriais. Assim, as figuras femininas se destacaram formando as correntes feministas de décadas passadas que se cristalizaram, entre outras experiências na chamada Marcha Mundial das Mulheres (MMM) e na referência à “feminização da pobreza”.

Notadamente, as mulheres são icônicas na criação e atuação dos movimentos sociais, seja reivindicando legítimos direitos antes lhes negados como também, influenciando outras lutas históricas, como a luta pelos direitos sexuais no rol dos direitos humanos, a exemplo, dos movimentos LGBT.

Os movimentos feministas explicitaram a trama social, histórica e política, que tem legitimado o patriacardo, o sexismo, e a misoginia. Os estudos de gênero marcaram “a sistematização acadêmica e militante de reflexões sobre a hierarquia presente nas relações sociais entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres” (FURLANI, 2011, p. 61). Já os movimentos LGBTs – vêm denunciando à LGBTfobia, dentro da luta por direitos civis, pelo princípio da isonomia nas leis, por dignidade e direitos humanos.

---

<sup>16</sup> O conceito de movimento social toma força nos anos 1970, com “o esgotamento da noção de classe social e da insuficiência do marxismo tradicional em descrever o universo das lutas sociais por justiça” (PRADO, 2012, p. 84).

Nesse cenário, os movimentos sociais que surgem após a abertura política na América Latina, no pós-ditadura desenvolveram culturas pluralistas que transcendem a política institucional e as concepções de cidadania e democracia formais garantidas por meio das instituições sociais. Nessa porção do mundo, movimentos sociais ampliam a necessidade de uma agenda política sobre as questões das identidades LGBTs e de um espaço de produção de identidades coletivas e políticas.

Hoje, identificamos movimentos em defesa dos direitos sexuais em muitos países, associações regionais e internacionais em constante comunicação, e que formam uma rede heterogênea, porém com efeitos articulados e influência na agenda política global. Acredita-se que, no Brasil, os estudos sobre os movimentos sociais LGBT têm crescido muito em diversos campos de conhecimento, evidenciando a crescente importância política destes atores para a sociedade (PRADO, 2012, p. 87).

É sabido que, ao longo das últimas décadas houve um aumento exponencial do número de militantes LGBT no Brasil e nos diversos vizinhos regionais latino-americanos. No âmbito da escrita, por questão de coesão teórica e textual, adotaremos o termo LGBT. Prado (2012, p. 116) afirma que “na segunda metade dos anos 1990 presenciamos mudanças importantes nas discussões sobre homossexualidade em quatro esferas distintas: 1) Legislativo; 2) mercado e novos espaços de sociabilidade; 3) entidades de defesa e, finalmente, 4) as paradas do orgulho”.

Sendo assim, Ramos (2005) e Facchini (2005) concordam que há, de modo geral, uma notável ampliação do engajamento político da militância homossexual, nas últimas décadas. Hoje percebemos que a maior parte dos grupos que constituem o movimento LGBT brasileiro se institucionaliza sob o formato de ONGs.

No contexto da militância LGBT no Brasil, tem sido cada vez mais importante o papel da ABGLT<sup>17</sup>, que agrega entidades de todo o Brasil, promovendo ações e redes de intercâmbio. Esta organização tem feito a ponte entre a diversidade dos grupos espalhados por todo o Brasil e as políticas sociais mais amplas, promovendo intercâmbio entre os diversos grupos, entre os grupos e militantes brasileiros com experiências organizativas de outros países, inclusive uruguaia.

Na mesma proporção, em termos de atuação dos movimentos LGBT, no Uruguai, destaca-se entre outros, o Coletivo *Ovejas Negras* que advoga os direitos fundamentais a

<sup>17</sup>A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT foi criada em 31 de janeiro de 1995, com 31 grupos fundadores. Hoje a ABGLT é uma rede nacional de 308 organizações afiliadas. É a maior rede LGBT na América Latina. Disponível em <http://www.abglt.org.br/port/index.php>

dignidade da pessoa com identidade LGBT no país platino. Destacamos também, os esforços do Estado uruguaio para assegurar esses direitos básicos, a livre expressão sexual, como a atuação do MIDES, o Ministério do Desenvolvimento Social.

Anular relações de opressão e ampliar o campo da democracia, que deveria ter como princípio a emergência de novos sujeitos políticos que introduzem uma dinâmica de democratização nas relações de poder é uma urgente necessidade social, presente no Brasil e no Uruguai, inclusive na área da educação.

## **1.5. Políticas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina**

### **1.5.1 Políticas Públicas**

Matias-Pereira (2008, p. 10) sustenta que a meta da política “é descobrir maneiras que levam à felicidade e depois, garanti-las, a priori, para todos os indivíduos sociais”. Esse autor sustenta que o bem comum, a satisfação coletiva e individual é a principal atribuição do Estado. Aqui a hipótese é que o Estado<sup>18</sup> é uma estrutura política e dessa forma, exerce poder sobre os cidadãos, legislando e tributando sobre essa população. Nesse sentido, Mainardes (2011, p. 14) pensa semelhante a Matias-Pereira, quando afirma que, “o Estado é um dos principais lugares da política.”

Segundo Jacobi (2000, p. 12), tanto no Brasil quanto no resto dos países da América Latina, os jogos dos interesses sociais e políticos são marcados por tradições estatistas, centralizadoras, patrimonialistas e, logo, relações clientelistas, meritocráticas entre sociedade e Estado<sup>19</sup>. O desafio é neutralizar essa forma dinâmica política pautada no clientelismo, transformado as relações entre Estado e sociedade.

Governar está estreitamente relacionado com o atendimento das necessidades públicas. Nesse sentido, Jacobi (2000, p. 11) afirma que na “América Latina, a participação social vem sendo amparada e institucionalizada em suas diversas dimensões no âmbito das democracias representativas. Então, as formulações das políticas públicas estão pautadas pelo componente participativo, tendo como principal agente formulador das políticas, o Estado. Assim, pode-se afirmar que a América Latina, na perspectiva desse autor, apesar de alguns avanços, a dinâmica entre o Estado a sociedade é marcada pela precariedade da qualidade cidadã.

---

<sup>18</sup> O termo Estado trata-se de uma entidade abstrata, independente de suas condições geográficas, cultural, política, econômica e social (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 29).

<sup>19</sup> Para uma análise detalhada, ver Jacobi, 2000.

Uma questão importante é: o que é preciso ser feito para a formulação de políticas públicas e sua efetiva operacionalização? Quem nos responde é Jacobi (2000) quando afirma que: “há, muitas vezes, problemas difíceis de arquitetura institucional e social, de criação de novos espaços e arranjos de coordenação, de consulta e de exercício da cidadania nas suas formas coletivas.”

Não obstante, é importante ressaltar que Brasil e Uruguai são membros atuantes do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL<sup>20</sup>. O Instituto tem como objetivo contribuir para a concepção, implementação, avaliação e consolidação de políticas públicas de direitos humanos como eixo fundamental da identidade, desenvolvimento e integração de países plenos e associados do MERCOSUL.

Acerca das intervenções e políticas públicas no âmbito das sexualidades, Sempol (2012, p. 40) cita 02 (dois) resultados que são esperados:

Em primeiro lugar reconhecer identidades sexuais e desafios introduzidas a fim de abordar a especificidade existente e os problemas indivíduos cujos processos de subjetivação. Eles foram reconhecidos pelas formas de identificação. Em segundo lugar, tornar as políticas com uma perspectiva bastante abertos que permitam a inclusão eo reconhecimento de pessoas que não satisfaçam plenamente os requisitos destas identidades ou mesmo aqueles que desafiá-los abertamente.

Nessa lógica, o Estado precisaria atacar a marginalização, reduzir a exclusão social, através das legislações e as políticas públicas. Entendemos que marginalizadas/excluídas são as pessoas desfavorecidas por gênero, etnia, religião, pobreza, deficiência ou classe. Para que a vida social melhore substancialmente, é necessário que o Estado elabore políticas, leis e projetos que mude positivamente o cenário da exclusão social.

O campo da análise de políticas educacionais tem produzido sistematicamente desde a década de 1970. Nesse sentido, Mainardes (2011, p. 154) afirma que “o campo das políticas públicas educacionais é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes.” Tanto no Brasil como na América Latina, as discussões sobre pesquisa, especificamente, no campo das políticas educativas, têm se expandido.

Esse autor argumenta que:

A análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.ippdh.mercosur.int/>. El Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (IPPDH) es un organismo regional creado por el Consejo del Mercado Común del MERCOSUR en 2009, con sede permanente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (República Argentina). El IPPDH tiene como funciones principales la cooperación técnica, la investigación, la capacitación y el apoyo a la coordinación de políticas regionales en derechos humanos. El Instituto se propone contribuir en el diseño, implementación, evaluación y consolidación de las políticas públicas de derechos humanos como eje fundamental de la identidad, el desarrollo y la integración de los países plenos y asociados del MERCOSUR. Acesso em: 10 de mai. 2016.

empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes ou ausentes (MAINARDES, 2011, p. 157).

Azevedo (2004) em suas investigações acerca do campo das Ciências Sociais e Humanas, mais especificamente no campo da educação e das políticas educativas, entende a Educação como política pública. Especificamente sobre política educacional, a autora diz, “a política Educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido de dominação – no contexto da exclusão e das desigualdades que se configuram na sociedade”. (AZEVEDO, 2004, p. 7). Essa autora problematiza a abordagem neoliberal – como filosofia de ação orientadora das políticas públicas – na análise das políticas educativas<sup>21</sup>.

Pode-se dizer que, o neoliberalismo determinou a função desempenhada pelo estado, através da troca do estado de Bem Estar, pelo estado mínimo. Observa-se que Estado de bem-estar social denota a regulação da vida social, política e econômica, pelo Estado. O Estado mínimo implica pouca interferência do Estado em questões como liberdade e mercado.

Dessa perspectiva, Azevedo (2004), ilumina a questão, quando relembra que o impulso à realização de pesquisas desta natureza ocorreram concomitante com o processo da abertura que terminou por restaurar a democracia política no Brasil.

No âmbito ontológico, cabe observar que a construção da igualdade entre os atores sociais demanda a criação de leis que evitam a discriminação, que aperfeiçoam os processos educacionais e que impactam nos comportamentos habituais.

Trazendo essa discussão para o âmbito das questões que nos interessam, Guacira Lopes Louro observa que, embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p. 21). Sobre a homofobia<sup>22</sup> acrescenta: “consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (IBIDEM, p. 29). Nessa quadra, a elaboração de leis e políticas sociais, requer a substituição dessas formas violenta de tratar o outro e na defesa contra a exclusão social.

<sup>21</sup> Com efeito, o neoliberalismo teve, no campo da cultura e na ideologia, o êxito do convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e as práticas sociais, e nesse contexto, a educação ganhou centralidade, segundo Azevedo (2004).

<sup>22</sup> Sabe-se que por questões teóricas e de coesão textual, adotamos o termo LGBTfobia. Contudo, quando necessário, usamos termos específicos empregados pelos teóricos em questão.

Ao acionar a questão de gênero em sua pedagogia, as escolas cumprem uma das suas principais propostas: fomentar cidadãos que colaboram para uma vida social mais equânime. Nessa esteira, ainda é possível nos depararmos com medidas anacrônicas e discriminatórias, como Projeto de Lei aprovado em Alagoas, chamado de “Programa Escola Livre.” Inicialmente, essa Lei extinguiria as recomendações internacionais e nacionais para os Direitos Humanos.

Feitas essas considerações, interessa-nos verificar as aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas em Educação que tratem de Gênero e Sexualidades no Brasil e no Uruguai expressam os avanços ou retrocessos sociais acerca do reconhecimento da pessoa LGBT e para o enfrentamento da LGBTfobia.

Dessa forma, no caso das Leis ou políticas brasileiras propostas para o enfrentamento da LGBTfobia e que ampliam a noção de cidadania, a priori, recorreremos a literatura da Constituição Nacional de 1988. No âmbito da Educação, a LDB, Lei nº 9.394/1996 e o Programa Brasil sem Homofobia – PBSH são brevemente analisados, objetivando constatar a eficácia desses recursos na promoção dos direitos necessários a dignidade humana numa perspectiva inclusiva a pessoa LGBT.

Entretanto, se nos últimos anos tem surgidos mecanismos que asseguram os avanços sociais de LGBTs, também tem surgidos propostas adversas às conquistas obtidas pelos movimentos sociais, por exemplo, perspectiva retrógrada, utilizada no Brasil para barrar o chamado Kit Gay nas escolas.

Da mesma maneira, traçamos os caminhos percorridos pelas leis uruguaias no intuito de garantir os mesmos direitos às pessoas LGBTs. Nesse sentido, recorreremos aos dizeres da Constituição Nacional do Uruguai, analisando as responsabilidades do Estado no respeito e proteção aos direitos humanos, como a Lei nº 17.677, de 2003, que pune formas de publicidade públicas elaboradas com intenção de discriminar homossexuais, e, a Lei 17.817, de 2004, que pune legalmente a LGBTfobia. Porém, na esfera educacional, a análise da Lei nº 18.437/2008 e suas implicações sociais é o foco da nossa investigação.

#### 1.5.2. América Latina

O continente americano, sobretudo, a América Latina é uma porção do continente com uma característica peculiar: a diversidade. Nessa direção, entendemos que “reconhecer a diversidade não significa abdicar do trabalho de procurar elos que unem os povos que não têm

uma história semelhante, mas que podem compartilhar os seus dons e capacidades para construir o seu destino comum.” (STRECK, 2010, p. 19).

No âmbito social e político, nos últimos anos, a América Latina tem usufruído de um maior fortalecimento de suas instituições sociais e uma ampliação da participação dos cidadãos nas decisões políticas. Todavia, ainda é uma parte do mundo marcada pela miséria, opressão, violência e concentração de renda entre outros problemas endêmicos. A superação dessas realidades é uma das demandas locais mais urgentes nos dias atuais.

O hiato que na América Latina se constata em termos de equidade e de oportunidades entre todos os indivíduos ainda é profundo. Notadamente, a colonização e o imperialismo deixaram inúmeras marcas nessa parte do mundo. Por isso, a justiça social e a construção da própria história são consideradas vitais para mudar esse panorama.

Entretanto, não nos interessa, ao menos nesse estudo, dimensionarmos a América Latina em termos grandezas ou estatísticas geográficas. É preciso uma perspectiva holística acerca da evolução histórica para olharmos de maneira crítica e sociológica. Não podemos desconsiderar, por exemplo, o nefasto legado colonial e as mazelas sociais que decorreram desse processo.

Sabe-se que em virtude do isolamento geográfico, separada do chamado Velho Mundo, pelos dois grandes oceanos, o Atlântico e o Pacífico, o continente americano foi ocupado pelos povos que a constituem de maneira diversa da formação da Europa e da Ásia. Assim, sua composição étnica é bastante plural. Também as formas de interlocução e intercâmbio entre seus povos.

De acordo com Sader (2006, p.407):

A desigualdade latino-americana é fruto do nosso particular e tardio modo de produção capitalista, bem como das marcas históricas das nossas formações sociais. Desse modo, os países latino-americanos, em maior ou menor grau, conviveram com a pobreza e a miséria, manifestações mais ou menos intensas dessa desigualdade.

Segundo Galeano (1976, p. 329) “aqueles que fizeram o paralisado, podem nos oferecer uma cadeira de rodas?” De acordo com o mesmo autor (1976, p. 334) “não tem sido a nossa história uma contínua experiência de mutilação e desintegração, disfarçada de desenvolvimento? Obviamente, nos dias atuais, em situações de crise e recessão econômicas, o contingente de população que engloba os pobres e os miseráveis seria os mais afetados.

Segundo Galeano (1976, p. 341):

Nestas terras, não assistimos à infância selvagem do capitalismo, mas sua decrepitude. O subdesenvolvimento não é uma etapa do desenvolvimento. É a sua consequência. O subdesenvolvimento da América Latina provém do desenvolvimento alheio e continua alimentando-o. Impotente pela sua função de servidão internacional, moribundo desde que nasceu.

O modelo colonial português patriarcal, que foi trazido para o Brasil, marcando a nossa sociedade, como um todo, e determinando formas perversas de desigualdade, desde aquela época, nas relações entre indígenas, brancos e negros. No entanto, a ocupação colonial empregada pela Espanha em território uruguaio, promoveu tramas histórico-sociais semelhantes aos que ocorreram no Brasil, porque nos dois casos o que prevaleceu foi o modelo colonial e exploração de matéria-prima, ouro, prata e escravidão<sup>23</sup>.

Na leitura de Edgardo Lander, no livro *A colonização do saber* acerca das implicações atribuídas à colonização, pode-se entender que:

Para além do legado de desigualdade e injustiça social profundos do colonialismo e do imperialismo, assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (LANDER, 2005, 10).

É essa visão eurocêntrica<sup>24</sup>, sublinhada historicamente que se opõe a construção de um pensamento próprio, uma teoria local de mundo, uma episteme original, capaz de subsidiar a construção uma história regional própria, e menos subalterna a visão do ex-colonizador.

Galeano (1976, p. 09) nos ensina que:

Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia: os impérios e seus beaguins nativos. Na alquimia colonial e neocolonial o ouro se transfigura em sucata, os alimentos em veneno.

Cabe observar que, a América Latina é um território continental heterogêneo, onde é difícil, se não impossível, postular a existência de um padrão cultural único. Inscrita como colônia<sup>25</sup>, desde o século XVI, no sistema-mundo criado pela Europa Ocidental, a América Latina somente desenvolveu um pensamento social capaz de proporcionar um conhecimento sobre si mesma, e sobre o próprio sistema mundial, a partir das lutas pela independência. A “originalidade e a criatividade do pensamento latino-americano são universais e fontes de

<sup>23</sup> Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial, e desse modo, atender as necessidades do capitalismo.

<sup>24</sup> Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistêmica começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII. Significa uma racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se tornou mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais perspectivas (QUIJANO, 2005, p. 247).

<sup>25</sup> O colonialismo é o lado escuro do capitalismo europeu. A acumulação primitiva colonial foi um elemento indispensável de sua dinâmica interna, e não apenas uma pré-condição do desenvolvimento capitalista. Este comentário baseia-se fundamentalmente no trabalho de Fernando Coronil, professor de Antropologia e História da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos. In: *A natureza do Pós-Colonialismo: do Eurocentrismo ao Globocentrismo* (CORONIL, 2005, p. 112).

inovação e de reinterpretação do saber sobre a própria mundialidade” (SADER, 2006, p. 925). Nessa perspectiva, o conhecimento da América Latina de si é também o de seu lugar no mundo do qual faz parte.

Nessa direção, pensar a Educação na América Latina é entender que além da diversidade de práticas, temos hoje uma grande quantidade de pesquisas em educação, questões de gênero e sexualidades em inúmeros programas de pós-graduação de norte a sul do continente e que “desvendam aspectos da história, das políticas, da realidade escolar e da educação formal ou não escolar” (STRECK, 2010, p. 19). Não obstante as heranças coloniais, alguns teóricos apontam que “aqui o mundo foi pensado a partir das experiências coloniais e do ponto de vista da América Latina pode se transformar um pensamento diferente com as análises propostas pelos estudos pós-coloniais” (LANDER, 2011), que em princípio, passa a pensar a sociedade a partir da experiência colonial.

Assim sendo, ao decorrer do século XX submetida a séculos de opressão, exploração e subalternidade, os povos latino-americanos passaram a reclamar o direito de assumir o próprio destino, ainda que assombrados por violentos embates, oriundos fora e dentro dos seus limites territoriais sobre a sua identidade.

De acordo com Galeano (1976, p. 319):

A peleja latino-americana é, antes de tudo, para que a essa porção de mundo possa renascer de novo, será preciso derrubar seus donos, país por país. Abrem-se tempos de rebelião e de mudança.

Ainda sob esse aspecto, refletir sobre as peculiaridades da América Latina “é um pensamento que, em meio à fugacidade das idéias de fora que, como ondas, se sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e vivências” (STRECK, 2010, p. 20). Dessa maneira, nota-se que a diversidade é a nota tônica das características que norteiam os países latino-americanos e também, parte preponderante no entendimento dos aspectos que constitui sua gente e suas culturas.

Historicamente, “o período colonial sinaliza o sentimento de inferioridade, com todas as ausências que se produzem nos relatos da modernidade como resultado de uma construção europeia de história, aqui realizada, a favor dos interesses da Europa” (STRECK, 2010, p. 22). Desse modo, a lógica da colonialidade<sup>26</sup>, ainda atuante expressa-se pela distribuição desigual

---

<sup>26</sup> A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno (QUIJANO, 2005, p. 267).

da riqueza e pelo domínio geopolítico, além de um sentimento de inferioridade a tudo o que é europeu.

Segundo Streck, (2010, p. 22) “a colonialidade está arraigada, até os nossos dias, desde o estabelecimento do sistema de classificação hierárquica em todas as esferas da sociedade até a eliminação de modalidades econômicas e culturais antes da chegada dos colonizadores europeus<sup>27</sup>. Nessa direção, a colonialidade é um componente indelével da mentalidade que permeia a realidade local.

Desse modo, a declaração da independência política dos países que formam a América Latina “não foi acompanhada da emancipação educativa” (STRECK, 2010, p. 23). Ainda segundo esse autor:

Superar a colonialidade significa deixar de ser apêndice das transformações e assumir igualmente o protagonismo de sociedades que valorizem as características da diversidade dos nossos povos.

Na visão de STRECK(2010p. 28), “América Latina pode ser entendida como um lugar caracterizado pela busca incessante de uma história própria”.Nesse cenário continuaria abrigando enormes desigualdades entre desfavorecidos e abastados, bem como inúmeras discriminações de várias naturezas, como sexo e de raça<sup>28</sup>.

Nesse quesito, Freire (1995, p. 26) dialoga tanto com Streck quando diz:

[...] minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade. O professor que na universidade discute a educação e a pós-modernidade é o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e mulheres que morrem de fome.

A América não foi descoberta<sup>29</sup>, ela é uma invenção européia. Esta é a tese defendida por O’GORMAN (2003, p. 10; 15) a respeito da ideia do descobrimento da América:

É uma ideia que se reduz ao absurdo, o que é de fato, e que além de inadequada, compromete a realidade histórica. É um dos dogmas da historiografia universal.

---

<sup>27</sup> Santiago Castro-Gomés se reportando ao sociólogo peruano Aníbal Quijano revisita a noção das “diferenças incomensuráveis” entre o colonizador e o colono. Segundo Quijano (1999) “aparecem como marcas identitárias do colonizador, a bondade, a civilização e a racionalidade; já o colonizado é visto como mal, bárbaro e incontinente” (CASTRO-GOMÉS, 2005, p. 178).

<sup>28</sup> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista, a naturalização da relação de dominação: entre europeus e não-europeus, das práticas de relações de superioridades/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 229). Desse modo, a ideia de raça não tem história conhecida antes da América. O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado da natureza, levou-os a pensar-se como os mais avançados da espécie. *Idem*, p. 239.

<sup>29</sup> La tesis del descubrimiento casual da América no es satisfactorio de explicar la aparición de dicho continente en el ámbito de la Cultura de Occidente (O’GORMAN (2003, p. 52). El nuevo mundo intuído por Colón no era propiamente eso, sino parte del mismo y único mundo de siempre. *Idem*: p. 113.

Nessa lógica, epistemologicamente, é necessário abandonarmos esse velho conceito ingênuo que vislumbra a América como um lugar descoberto, e entendê-la como uma artífice colonial que reclama uma mentalidade não mais submissa e emancipação intelectual das populações que a constitui.

Nessa quadra, Mignolo<sup>30</sup> afirma que “a América nunca foi um continente que teve de ser descoberto, mas uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeu<sup>31</sup> e consolidação e expansão de idéias e instituições ocidentais” (MIGNOLO, 2007, p. 20).

Do mesmo modo, pondera Coronil:

Desde a conquista das Américas, os projetos de cristianização, colonização, civilização, modernização e o desenvolvimento configuraram as relações entre a Europa e suas colônias em termos de uma oposição nítida entre um Ocidente Superior e seus outros inferiores (CORONIL, 2005, p. 125).

Diante da particularidade dos interesses europeu, de um lado, constituído pelos colonos, do outro pelos colonizados, Mignolo alerta que:

A geopolítica da divisão continental é chave para entender por que a América Latina foi incluída no Ocidente e localizado na periferia, ao mesmo tempo. O continente americano e dos povos que ali viviam foram apresentados como inferiores nas histórias Europeus do século XVI<sup>32</sup> (MIGNOLO, 2007, p. 20).

A par do paradigma eurocêntrico, Lander defende que “a construção dessa lógica que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (LANDER, 2005, p. 34).

Sob esse aspecto, cabe lembrar o que pensa Martins quando afirma que: “a América Latina colonial nunca foi uma comunidade de origem, mas uma empresa de exploração e expropriação<sup>33</sup>.” (MARTINS, 2012, p. 14). Pode-se, então, dizer que hoje essa antiga empresa necessita aprimorar a sua autogestão.

<sup>30</sup> América nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una invención forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales” (MIGNOLO, 2007, p. 20).

<sup>31</sup> La aparición de América trajo consigo três câmbios en el plano económico mundial: (1) la expansión geográfica del mundo; (2) el desarrollo de diversos métodos de control de trabajo según los productos y las zonas de la economía mundial; y (3) el establecimiento de poderosas maquinarias estatales en el extremo imperial del espectro colonial (MIGNOLO, 2007, p. 70).

<sup>32</sup> La geopolítica de la división continental es clave para entender por qué América Latina fue incluída en Occidente y ubicada en la periferia al mismo tiempo. El continente americano<sup>32</sup> y los pueblos que Vivian allí se presentaron como inferiores el los relatos europeos desde el siglo XVI (MIGNOLO, 2007, p. 20).

<sup>33</sup> A América Latina colonial nunca fue una comunidad de origen, solo una empresa de exploración y expropiación (MARTINS, 2012, p. 14).

A colonialidade<sup>34</sup> é revelar a lógica oculta que impõe controle, dominação e exploração, uma lógica oculta por trás do discurso de salvação, progresso, modernização e do bem comum<sup>35</sup> (MIGNOLO, 2007, p. 32). Daí que “quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida” (QUIJANO, 2005, p. 255).

Nessa quadra, a superioridade evidente desse modelo de organização social fica demonstrada tanto pelas conquista e submissão dos demais povos do mundo, como pela superação histórica das formas anteriores de organização social, uma vez que se logrou a Europa a plena hegemonia da organização liberal da vida sobre as múltiplas formas de resistências com as quais se enfrentou (LANDER, 2005, p. 33).

Na América Latina, a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes<sup>36</sup> como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais (QUIJANO, 2005, p. 269).

Concordamos com a argumentação de Segrega (2005, p. 203) quando diz que “é possível pensar um desenvolvimento das ciências sociais não-eurocêntrica” na América Latina. Nesse sentido, é necessário refletirmos acerca do legado histórico para vislumbrarmos novos caminhos e construir, um futuro próprio. O pensamento de Segrega vai ao encontro da fala de Quijano (2005, p. 244) quando aponta que “a percepção da mudança leva à ideia do futuro, [...] o tempo pode ser novo, pois não é somente a extensão do passado”.

Segrega assinala que:

É indispensável intensificar os esforços interdisciplinares associando os especialistas das ciências exatas e naturais aos das ciências sociais<sup>37</sup>, pois estas são chaves para suprimir as causas profundas dos conflitos: desigualdades sociais, pobreza, ausência de justiça e democracia, travas à educação para todos, inadequados serviços de saúde, penúria alimentar, degradação do meio ambiente e outras (SEGREGA, 2005, p. 209).

Por estas causas, o futuro das ciências sociais na região dependerá, em grande escala, das políticas e ações que se adotem com relação às questões acima. E nesse sentido,

<sup>34</sup> La lógica de la cononialidad opera en cuatro dominios de la experiencia humana: (1) econômico: apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) político: control de la autoridad; (3) social: control de género y la sexualidad, y (4) epistémico y subjetivo/personal: control del conocimiento y la subjetividad (MIGNOLO, 2007, p. 36).

<sup>35</sup> La colonialidade consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común (MIGNOLO, 2007, p. 32).

<sup>36</sup> Toda estrutura de poder é parcial ou totalmente imposta por certos grupos, sobre os demais (QUIJANO, 2005, p. 255).

<sup>37</sup> Não posso deixar de mencionar os esforços da FLACSO, da CLACSO e do CLAM – que têm produzido significativos trabalhos científicos na América Latina.

concordamos com Segrega (2005, p. 216) quando fala que “para isto é fundamental pensar a região a partir de si mesma, sem perigosos provincianismos”.

Lander (2005, p. 21) afirma que “nos debates políticos e em diversos campos das ciências sociais, têm sido notórias as dificuldades para formular alternativas teóricas e políticas à primazia total do mercado formulada pelo neoliberalismo”. Nessa perspectiva, é necessário que as ciências desenvolvidas no âmbito local recorram às alternativas que se oponham e façam uma crítica as propostas neoliberais. A busca de alternativas distintas ao pensamento capitalista-liberal é o caminho a ser seguido em termos de diminuir as desigualdades e reverter às exclusões históricas.

O que pudemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, p. 274).

Sob o capitalismo, interessa-nos recordar o pensamento de Mignolo (2005, p. 74) que oferece um panorama sobre as implicações do Capital na América Latina:

A história do Capitalismo é vista de dentro (na Europa), ou de dentro para fora (da Europa para as Colônias), e por isso a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo, como modernidade<sup>38</sup>, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com relações de poder distintas. Assim, a colonialidade organizou e continua a organizar a diferença colonial, a periferia como natureza.

Nessa direção, “os estudos pós-coloniais deveriam enfrentar as sedução neoliberais, se constituindo em alternativas do progresso”, como aponta Coronil (2005, p. 128).

Desse modo, as teorias pós-coloniais como assinala Castro-Gómez (2005, p. 177) “demonstram que qualquer narrativa de modernidade que não leve em conta em sua teoria o impacto da experiência colonial na formação das relações propriamente modernas de poder é incompleta e ideológica. Deste ponto de vista, é necessário que as Ciências na América Latina precisa, a priori, ser descolonizadas.

Atualmente, um dos principais teóricos atuais a defender uma teoria crítica da sociedade latino-americana é Boaventura de Souza Santos, que discorre acerca da perspectiva teórica/analítica dos estudos pós-coloniais ou pós-colonialismo. Esse autor pondera que:

---

<sup>38</sup> Santiago Castro-Gómez entende por modernidade da seguinte forma, “é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vidas concretas”. Sobre a questão do “fim da modernidade” defendido pelo autor, ver Castro-Gómez (2005).

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as Ciências Sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política as relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo.

E Santos (2004, p. 09) endossa essa discussão ao dizer que “a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir, das margens ou das periferias os estudos de poder e de saber são mais visíveis.” No âmbito político, o autor enfatiza que “é a promoção das ações conformistas para a ação rebelde” (IBIDEM, p. 10).

Após o aprofundamento das questões coloniais e dos estudos acerca desse período histórico, é importante destacar alguns expoentes que trouxeram para o campo dos desafios educativos, as desigualdades sociais associadas com as questões de gênero e raça. No Brasil, destacaram-se mulheres educadoras desde o século XIX, como Nísia Floresta (1810-1885). Da mesma forma, Maria Lacerda de Moura (1887-1945) denunciava que a educação das mulheres era totalmente voltada para a submissão da mulher, como dona de casa, refém da “escravidão feminina”. (STRECK, 2010, p. 25). A Chilena Gabriela Mistral (1889-1957) acreditava no potencial de uma boa educação (com tudo que ela inclui, dentro e fora da escola), no sentido de “contribuir para tornar as crianças, especialmente as mais pobres, pessoas humanas capazes de fazer história” (STRECK, 2010, p. 25), ela priorizou a luta pelo direito e condições de educação das mulheres, no ambiente de sociedades machistas. No Uruguai, destacou-se José Pedro Varela (1845-1875), um grande defensor do sistema educativo nacional autônomo e igualitário para um Uruguai democrático. Tinha já na escola como uma instituição capaz de garantir a paz social.

Os avanços em termos de direitos e garantias jurídicas foram significativos no Brasil. Sentenças judiciais, em diversos estados do país, reconheceram aos homossexuais o direito à herança do(a) parceiro(a) e também à adoção ou guarda de crianças. O direito à pensão por viuvez foi reconhecido para gays e lésbicas, no Brasil e também na Argentina. O direito a visitas íntimas as pessoas privadas de sua liberdade, sem distinção de sua preferência sexual, foi regulamentado no Estado de Pernambuco, e, também, no México. A mudança de sexo e de nome para os transexuais é aceita em alguns Estados Brasileiros, no Chile, no México e em Cuba. No Uruguai, Peru e equador, inclui-se a orientação sexual como causa para pedir proteção em casos de discriminação.

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação (SOUZA, 2003, p. 23).

Nessa quadra, a América Latina, local que abriga vários países em desenvolvimento e de democracias recentes ou recém-democratizados ainda não foi possível politicamente equacionar a questão da LGBTfobia e obter das políticas públicas meios seguros para promover a inclusão social de grande parte de sua população.

O fim das ditaduras na maioria dos países na década de 1980 trouxe para os países do continente não a democracia social, junto com a nova institucionalidade política, mas, novas formas de hegemonia do grande capital – conformadas nas políticas e no modelo neoliberal<sup>39</sup> (SADER, 2006, p.30). Assim sendo, esses regimes impuseram significativas derrotas em termos de violação dos direitos humanos e democráticos, nos inúmeros países que sofreram abusos decorrentes desse período.

Acerca do período que abrange as ditaduras, Galeano (1976, p. 327) diz que: “torturas, sequestros, assassinatos e exílios se tornaram fatos corriqueiros. Essas ditaduras são tumores extirpáveis de organismos sãos ou o pus que acusa a infecção do sistema?” A América Latina teve sua história marcada pela presença de ditaduras, grande parte delas protagonizadas por governos autoritários militares, como Brasil e também, o Uruguai.

Nesse cenário, Sader (2006, p. 412) afirma que:

Tais regimes inseriram-se no clima de guerra fria vigente no mundo bipolar e assumiram alianças estratégicas e programáticas com os EUA na luta contra o comunismo, caracterizado não apenas pelas forças anticapitalistas, mas por todas as expressões dos dissensos sociais – sindicatos, universidades, intelectuais, forças democráticas e liberais.

Assim, os regimes ditatoriais marcaram significativamente, a construção social e política da América Latina.

As últimas três décadas da história educativa na América Latina (1990 a 2010) podem ser compreendidas como um processo de expansão das oportunidades de acesso à escola, num contexto de persistente negação do direito à educação para as grandes maiorias.

Segundo Sader (2006, p. 440):

Desde os anos 1950, e intensificados nas 03 últimas décadas, os sistemas educacionais da América Latina e do Caribe expandiram-se de forma vertiginosa. Num quadro de grande heterogeneidade regional, em que as especificidades nacionais exerceram e exercem um papel central no rumo assumido pelas políticas educativas, tal expansão é um dos traços característicos do desenvolvimento educacional na região durante o século XX.

---

<sup>39</sup> Como pondera Lander (2005, p. 21) “o Neoliberalismo é debatido e combatido como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano.”

Atualmente, países como “Argentina, Barbados, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Trindade e Tobago, Uruguai e Venezuela, têm taxas de alfabetização da população juvenil de aproximadamente 100%”, como aponta Sader (2006, p. 441). Nessa direção, a escolaridade expandiu-se num contexto de crescimento da injustiça social<sup>40</sup>.

A democratização das oportunidades de acesso à escola não trouxe, pelo menos até o dado momento, uma democratização efetiva do direito à educação para todos os latino-americanos. É o que afirma Sader (2006, p. 443):

A partir da década de 1990, boa parte dos países latino-americanos e caribenhos levou a cabo reformas educativas, conduzidas por governos neoliberais e conservadores que não fizeram senão aprofundar a crise dos sistemas, intensificando sua segmentação e transferindo para as pessoas a responsabilidade pelo fracasso anunciado.

Em face do exposto, cabe ressaltar que sociedades, como a latino-americanas com submetidos às políticas macro-econômicas neoliberais, estão cada vez mais injustas, e sendo assim só podem ter sistemas educativos injustos e discriminatórios. Os governos neoliberais promoveram certa internacionalização da política educacional para reforçar o caráter desigual e excludente dos sistemas escolares. Acerca disto, Sader (2006, p. 449) fala que “eles o fazem mediante associação de suas ações e programas educativos neoliberais”. Afinal, são ações e programas promovidos e regulamentados, pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento; nas instituições do Capital.

No campo da educação, as mudanças são gradativas e facilmente percebidas, contudo, permeadas por contradições sociais. Assim, o grande desafio dos povos latino-americanos continua sendo como se inserir neste mundo em mudanças sem abdicar dos elementos culturais próprios e das garantias dos direitos de seus povos.

No âmbito dos movimentos feministas, do início do século XXI, herdaram, uma importante novidade conceitual: a reivindicação da igualdade entre os gêneros que substituiu a reducionista fronteira dos “direitos da mulher”.

Os discursos e silêncios sobre a questão sexual “ocuparam e ocupam, atualmente, uma posição fundamental na construção dos sujeitos e das complexas relações de dominação que operam na América Latina, tanto no espaço público como no privado” (AMNISTIA INTERNACIONAL, 2006, p. 198). Nessa direção, o movimento feminista latino-americano apresenta-se como um afronte à lógica do patriarcado que sempre ditou os papéis de homens e mulheres nessa parte do mundo.

---

<sup>40</sup> Simultaneamente ao crescimento de seus sistemas escolares, a América Latina [...] converteu-se, nesses últimos anos, na região mais injusta e desigual do planeta, ver Sader (p. 441).

Dessa forma, o feminismo<sup>41</sup> na América Latina desenvolveu-se sob a égide de regimes ditatoriais e teve importante papel nas lutas democráticas para derrubar as ditaduras. Couberam as mulheres, no entanto, reivindicar os seus direitos, historicamente, negados e ter assegurado o acesso às pautas políticas, mesmo dentro dos movimentos de luta contra a ditadura. Contudo, sabe-se que os avanços femininos, assim como os dos movimentos LGBT enfrentam notável resistência pelos grupos sociais mais conservadores.

De meados dos anos 1980 até os anos 2000, enquanto na educação formal, prevalecia uma visão homogeneizante que negava as diferenças de gênero e as políticas educacionais não incorporavam nos currículos e nem nos programas de formação de professores, práticas anti-sexistas, nas universidades, uma produção teórica sobre mulher e gênero começou a se desenvolver.

Ainda na década de 1990, nascem os programas de estudo de gênero em várias universidades América Latina. Hoje, é notória a ampliação dos estudos de gêneros nas principais cátedras latino-americanas, todavia, ainda há necessidade de mais estudos recolocando as questões da atualidade.

Segundo afirma Sader (2006, p. 752):

A América Latina foi, historicamente, o patriarcalismo associado a problemas sociais que agudizam a criminalidade e os confrontos armados acabaram colaborando para índices alarmantes de mortalidade de homens por causas violentas.

Nesse sentido, é importante dizer que a partir dos anos 1990 ocorre a consolidação na América Latina das chamadas marchas ou paradas do orgulho LGTTBI<sup>42</sup> que condensaram as novas relações entre os diversos grupos e espaços da diversidade sexual no continente. Nessa direção, aprendemos na obra *a Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe* (2006, p. 743) que:

O fenômeno das marchas LGTTBI popularizou-se e estendeu-se à totalidade da América Latina e Caribe. Todas as grandes e médias cidades do continente organizam, em geral, durante o mês de junho, uma marcha do Orgulho. Mesmo nos países onde existem leis repressoras da diversidade sexual, organizam-se manifestações ou algum tipo de atividade cultural/política em comemoração e como celebração do direito à diferença.

Logo, as marchas reafirmação em termo político uma coletividade historicamente “invisibilizada” cujos direitos fundamentais a dignidade humana, sempre foram negados.

<sup>41</sup> O feminismo é a ação política das mulheres em favor da transformação das relações de poder entre homens e mulheres, que incidem na transformação da sociedade, através do combate às desigualdades, discriminações, opressões e exploração de sexo, com contribuições no campo das teorias e práticas, da organização política, das leis, dos hábitos e costumes, do conhecimento e dos governos. *In: Gênero e Educação: caderno na igualdade escolar*. Governo do Estado de Pernambuco. Recife, 2014, p. 24.

<sup>42</sup> LGTTBI sigla utilizada para designar, lésbica, gay, travesti, transexual, bissexual e intersexual.

Uma das demandas políticas assumidas por essa coletividade outrora marginalizada que agora luta por seus direitos é lidar com os recorrentes casos de violências praticadas contra as pessoas LGBTs. Ressaltamos que a América Latina é uma das regiões onde mais se contabilizaram crimes de ódio que têm com base na LGBTfobia. Nesse sentido Amnistia Internacional (2006, p. 103) enfatiza que barbáries também são cometidas em outros locais na América Latina:

A homossexualidade continua como delito no Chile e Equador até meados de 1990. Ainda é penalizada, em diversas formas e graus, na Costa Rica e na Nicarágua, em Cuba, em Porto Rico, na Guina, em Belize, e na maioria das ilhas caribenhas. Na Nicarágua é punido com três anos de cadeia. Na Jamaica, com até dez anos de prisão. Em Honduras o Congresso ratificou uma reforma constitucional que proíbe os casamentos entre pessoas do mesmo sexo e impede a adoção de crianças por casais homossexuais. Ainda nos dias atuais, as relações dos agrupamentos homossexuais com o Estado são fonte de conflitos em Cuba. No Peru, a polícia vem reprimindo as manifestações públicas dos gays de forma violenta.

Nessa esteira, parece-nos urgente que os países latino-americanos, instalem bases democráticas sólidas, baseada no pluralismo e nas diferenças, nas mesmas igualdades entre homens e mulheres no plano e principalmente, na redução da violência pública, mas também, privado, objetivando eliminar as desigualdades, como fortalecimento e amadurecimento de suas democracias.<sup>43</sup>.

### 1.5.3. Brasil

No tocante a trajetória dos Direitos Humanos, no Brasil os mesmos se fortaleceram como política de Estado a partir da Constituição de 1988 e, desde o ponto de vista das relações internacionais, tem como referencia central a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). No entanto, as diferenças se manifestam nos espaços públicos e os diversos grupos negros, mulheres, quilombolas, indígenas, LGBT, populações do campo e etc – denunciam preconceitos e discriminações e lutam por reconhecimento e redistribuição. Esta problemática afeta “a nossa sociedade como um todo e se manifesta de modo cada vez mais forte nos processos educativos” (SITEAL, 2015).

Nos últimos anos nota-se a contradição entre o momento das conquistas dos direitos sociais LGBT e o aumento da reação conservadora contra esse avanço<sup>44</sup>. Tanto as ruas quanto

<sup>43</sup> Para melhor compreensão da América Latina, sugerimos importantes contribuições das Ciências Sociais em nossa América, a partir de perspectivas como: (i) a tese da colonialidade do poder de Aníbal Quijano; (ii) a crítica de Edgardo Lander ao Eurocentrismo e o colonialismo no pensamento latino-americano e (iii) a tese da Invenção da América de O’Gorman.

<sup>44</sup> Após o período de ditadura, encerrado em 1983, o Brasil experimentou um forte crescimento econômico ao longo da década 2000 - 2010. Contudo, no ano de 2015, afetado pela crise econômica mundial, o país vivência um período de intensa recessão

o Congresso Nacional foram palcos de tensões entre as forças antagônicas: Progressistas e Reacionários. Debates, projetos de Lei, decretos, direitos previdenciários, união civil, Comissão dos Direitos Humanos, criminalização da homofobia, reforma do Código de Processo Penal, casamento entre pessoas do mesmo sexo e, outras demandas concernentes a temática, ganharam mais visibilidade.

Pode ser precipitado afirmar que as homossexualidades se encontraram em processo de reconhecimento social e político, mesmo que muitos avanços na democracia brasileira tenham sido alcançados nos últimos anos. Dessa maneira, a educação desempenha um papel importante na compreensão dos principais fenômenos sociais, como à LGBTfobia.

No Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e já está bem consolidado. Nos últimos anos, pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de Pós-Graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais.

De acordo com Ball e Mainardes (2011, p. 12):

Parece relevante refletir em que medida as pesquisas brasileiras sobre políticas educacionais têm estabelecido interfaces e debates com a produção de conhecimentos sobre este campo, que vem sendo desenvolvida nos países da América Latina e em outros continentes.

De fato, o campo da pesquisa sobre políticas educacionais vem se expandindo e se fortalecendo, principalmente no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. Endossamos que há um longo caminho ainda a ser percorrido no tocante, a análise das políticas públicas no país, em especial, as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, na pauta da escola do século XXI e das políticas voltadas à educação, encontramos preocupações com o respeito às diferenças, à inclusão escolar, à redução das desigualdades. Todos os níveis da escolarização brasileira têm assumido o desafio de ser reconhecida como uma instituição “[...] que promova a inclusão social” (FURLANI, 2011, p.50).

Nesse sentido o argumento de Ball (2011, p. 15) reitera o pensamento de Furlani (2011) quando diz que:

Há uma tensão básica, no âmago da pesquisa em política educacional, entre o compromisso com a busca de eficiência e aquele com a busca de justiça social. É possível afirmar que “o respeito à diversidade” tem sido apresentado como desejado e visto como uma estratégia “politicamente

correta” para incluir na agenda educacional a inclusão de identidades e sujeitos subordinados.

Nessa direção, uma das questões mais relevantes em termos de educação sexual e teorização das questões de gênero na escola, de acordo com Furlani (2011, p. 15) é

Explicitar as múltiplas formas de organização de enunciados constitutivos de seu objetivo pedagógico num processo que não é homogêneo. Ao contrário, ele é marcado por rupturas, por divergências, por discordâncias teóricas e políticas, assim como é possível verificar, entre certas abordagens, interfaces e convergências. Essas diferenças acerca da educação sexual estão presentes e ou repercutem no universo pedagógico brasileiro e latino americano, como no restante do globo.

Como é possível notar, as homossexualidades repercutem na vida política. E também, nas práticas escolares, inclusive nos projetos e planos pedagógicos repletos de contradições e que como discutimos anteriormente, podem legitimar ou ressignificar as discriminações existentes, como as que são impostas à pessoa LGBT.

No Brasil, “os crimes de ódio por orientação sexual fazem 100 e 200 vítimas fatais por ano” (IMANISHI, 2010, p. 14), majoritariamente, gays ou travestis. Para alterar esse doloroso quadro, tramitou nos últimos anos no Congresso Nacional o Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 122<sup>45</sup>, que penalizaria quem discriminar ou induzir à discriminação de homossexuais, bissexuais, travestis ou transexuais. Contudo, o Projeto de Lei foi arquivado em 2011 e o país segue sem uma lei específica que criminalize a LGBTfobia.

O preconceito contra os LGBTs não é um problema só no Brasil. Atualmente, a homossexualidade é considerada crime em mais de 85 países. No ano de 2009 foi lançado pelo Governo Federal do Brasil o Programa – Brasil Sem Homofobia - BSH<sup>46</sup>, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conforme dados do Programa, a cada três dias do ano de 2008 ocorreram pelo menos um crime de ódio por orientação sexual no país (IMANISHI, 2010, p. 14).

No plano federal, temos a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), o Plano Nacional de Políticas para as mulheres II (2007) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT

<sup>45</sup> O texto estabelecia pena no Código Penal e na Consolidação das Leis do Trabalho para aquele que impedir a contratação e promoção profissional desses grupos por conta de sua orientação sexual, restringir o acesso deles a locais como bares, restaurantes e hotéis ou impedi-los de expressar sua afetividade em lugares públicos ou privados abertos ao público. O PLC 122 foi apresentado em 2006 à Câmara dos Deputados por Yara Bernardi (PT – SP) e alterava a Lei 7.716, de 1999, que criminalizava o preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Atualmente, encontra-se arquivado.

<sup>46</sup> Os documentos federais que visam diminuir a desigualdade relacionada ao grupo LGBT como o (BSH), de 2004, ajudam a ampliar a discussão sobre os direitos civis destas pessoas. Há resistências dentro do próprio governo federal e, geralmente, ainda mais nos estaduais e municipais, diz Marcelo Daniliauskas. In: Resistências internas dificultam políticas de direitos LGBT. <http://www.usp.br/agen/?p=68359>.

(2009). No plano internacional, os Princípios de Yogyakarta<sup>47</sup> são um dos mais importantes documentos com orientações para ações de enfrentamento à LGBTfobia (JUNQUEIRA, 2009, p. 31).

Baseado nas lógicas de superiorização e inferiorização dos grupos sociais<sup>48</sup>, “o espaço público no Brasil tem se caracterizado como hierarquizado e autoritário” (CHAUÍ, 2000, p. 124). Nesse cenário, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCNs (1998) são referências quanto às temáticas de gênero e sexualidade. Na Educação, porém, eles não são suficientes, mas é importante lembrar que existe uma gama de instrumentos legais e de diretrizes nos quais os docentes podem amparar iniciativas de promoção da diversidade sexual e de gênero na escola. Segundo os PCNs, há registros de trabalhos sobre sexualidade nas escolas brasileiras desde a década de 1920. Nos anos de 1990, o tema se intensificou nos conteúdos curriculares da educação básica em virtude da “preocupação dos educadores com o aumento da incidência de gravidez na adolescência e com o risco de infecção pelo vírus HIV na população jovem.

Nesse sentido, o Brasil conta com inúmeros dispositivos legais para coibir as violências praticadas contra as pessoas LGBT, inclusive no âmbito da educação. Dessa maneira, é importante também analisarmos os marcos legais uruguaios em termos de democracia e as discussões legislativas do país acerca do tema.

#### 1.5.4. Uruguai

A América do Sul é uma das regiões que mais adotou leis contra a discriminação de homossexuais, mas estes ainda sofrem exclusão, a um alto custo social e econômico. E de forma recorrente, o Uruguai tem chamado atenção do mundo graças aos seus avanços em leis consideradas por muitos, como progressistas. Obviamente, que as reações contrárias aos avanços são existentes e que estas são sempre vistas como ameaças pelos tradicionalistas.

Enquanto o comando do país esteve nas mãos de Jorge Mujica<sup>49</sup>, foram aprovadas duas leis progressistas em temas essenciais: a que permite o aborto e o casamento gay. Essas novas legislações e suas implicações no contexto político-histórico levam-nos a entender os aspectos

<sup>47</sup> Princípios de Yogyakarta. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso 07 Jan. 2014.

<sup>48</sup> Características tidas como valorizadas acabam sendo socialmente privilegiadas. Já as pessoas com características tidas como desvalorizadas sofrem preconceito, discriminação, sanções e punições, com base na justificativa de serem “ilegítimas” ou por não ter seu valor devidamente reconhecido, em igualdade (DANILIAUSKAS, 2012, p. 9).

<sup>49</sup> José Alberto Mujica Cordano, conhecido popularmente como Pepe Mujica, é um agricultor e político urguai e ex - presidente da República Oriental do Uruguai eleito em 29 de novembro de 2009 até fevereiro de 2015. Atualmente, o país é comandado por Tabaré Vazquez, que assumiu o poder do país pela segunda vez.

consideráveis do chamado período de avanços sociais vivido pelos uruguaios. No Brasil, entretanto, enquanto discutíamos a chamada “cura gay” o Uruguai, ainda sob o governo de Mujica, em 2012, aprovou a lei da discriminação do aborto. Logo em seguida, outra iniciativa progressista foi aprovada, a Lei do matrimônio igualitário, de abril de 2013. O país também tornou possível o ingresso de homossexuais nas forças armadas. A terceira lei que fez voltar os olhos para o Uruguai foi à legalização e o controle do Estado da maconha, cujas características da legislação a fazem única no mundo (SCHAVELZON, 2013, p. 22).

Ademais, as leis nº 17. 677 e nº 17. 817 que atuam na luta contra a discriminação por orientação sexual e identidades de gênero são novas estratégias para combater a violência contra a população homossexual. Essas leis permitem aceder a um debate internacional e em contínua mudança. Outras leis como a eutanásia, aguardam para ser tratada pelo congresso (IBIDEM, 2013, p. 22).

A primeira mulher a votar na América do Sul foi a brasileira Rita Ribera. Ela tinha 90 anos, em 1927, seu voto foi depositado em uma urna do Uruguai, país onde vivia. A constituição do nosso vizinho outorgou às mulheres o direito ao sufrágio, algo então inédito para as latino-americanas. Em 1933, a Espanha referendava o voto feminino, na antiga colônia o direito valia desde 1927. Em 1917, o Estado tornou-se laico (SCHAVELZON, 2013, p. 20). O Uruguai tem chamado atenção da comunidade internacional através de suas experiências inovadoras de governo. Um país moderno e que lida com velhos problemas com soluções revolucionárias. Mas, são mudanças sociais iniciadas há mais de um século.

Segundo Schavelzon (2013, p. 21):

Já em 1877 a educação primária se tornara universal, gratuita e obrigatória, o que fazia dos uruguaios os mais alfabetizados da região. Durante o Governo do ex-presidente Mujica, o país tem sido gerido a partir de inovadoras políticas de drogas, por meio da estatização e do controle do consumo de maconha. Essas inovações são vislumbradas em variadas esferas da vida social. Temas como aborto e casamento gay estão na pauta dos debates sociais há anos. O tema da interrupção da gravidez encontrou árdua oposição de setores religiosos e mais conservadores. O direito e a liberdade de a mulher decidir sobre o seu corpo entraram em debate e também, em confrontação com a igreja católica nacional.

No que concerne a união gay, a legislação permite a adoção aos casais formados por pessoas do mesmo sexo e que a ordem do sobrenome dos filhos seja decidida pelos pais (SCHAVELZON, 2013, p. 23).

Ainda segundo esse autor:

A sintonia dos debates jurídicos e sociais contemporâneos no Uruguai não pode ser vistos como uma questão meramente de causalidade ou

oportunismo. O país sempre foi pioneiro em medidas de consolidar a democracia. Entre as leis vanguardistas está a do divórcio, de 1907, pioneira entre seus vizinhos e inédita em permitir que a separação fosse iniciativa feminina. A recente lei do matrimônio igualitário a modifica, permitindo também que seja o homem a tomar a iniciativa (SCHAVELZON, 2013, p. 24).

Nesta direção, a separação entre o Estado e as distintas confissões de fé marcou a modernidade política do país, com reformas religiosas e o avanços do secularismo, ainda que a igreja exerça formas de influência na política<sup>50</sup>.Diferentemente de outros países da região, as reformas liberais se implementaram de forma mais moderada e gradualista, com a manutenção resistente do peso do Estado como traço definidor do novo equilíbrio público-privado.

De acordo com o SISUL (Sistema de Informação sobre Institucionalidade em Direitos Humanos do Mercosul “o Ministério do Desenvolvimento Social (MIDES)<sup>51</sup> é um órgão específico para a promoção e proteção dos grupos vulneráveis que direciona políticas com um foco claro sobre os direitos, entre outros temas de LGBT; Afro-descendentes e migrantes” (SISUL, 2014). Assim, os principais órgãos de governo estão constantemente buscando incorporar integração dos direitos humanos na formulação de políticas públicas.

Desse modo para o Sisul (2004, s,n):

Uruguai tem experimentado melhorias substanciais no acesso à educação e direitos sociais na última década. Embora ainda não ter um Plano Nacional de Direitos Humanos para organizar todas as ações do Estado nesta matéria, desde 2009 o Plano Nacional foi formado contra o Racismo e à Discriminação, que visa integrar a luta contra o racismo e a discriminação no seio políticas públicas. Em relação à legislação nacional, os últimos anos têm sido marcados pela proliferação de normas afirmativas sobre Direitos Humanos, que posicionou o país como um líder no assunto. Em particular pode-se mencionar a lei para descriminalizar o aborto, o que coloca o Uruguai no único país entre os membros e associados do Mercosul em ter progressos alcançados.

No caso Uruguai “é possível verificar que as lutas sociais e conquistas no que se refere às mudanças nas legislações ou políticas se encontram bem mais consolidadas” (SCHAVELZON, 2013, p. 23). Neste país, Estado e religião<sup>52</sup> não se misturam. Uma das

<sup>50</sup> A participação das igrejas (da fé organizada) nos debates políticos sobre sexualidade (direitos sexuais e reprodutivos, reconhecimento de uniões homossexuais, reconhecimento jurídico de adoções por casais homossexuais, acesso a união civil ou ao casamento por parceiros do mesmo sexo, e muitas outras questões) deve se pautar pelo respeito e alargamento do espaço público. Tal questão encontra-se discutida em Seffner (2009, p. 21). Disponível em: <http://www.sxpolitics.org>. Acesso em: 28 de out. 2016.

<sup>51</sup> Disponível em: <http://www.mides.gub.uy/>. El MIDES es el responsable de las políticas sociales nacionales, así como la coordinación, articulación, seguimiento, supervisión y evaluación de los planes, programas y proyectos, en el área social. Acesso em: 10 de mai. 2016.

<sup>52</sup> No âmbito religioso, é notória a crescente influência religiosa, sobretudo, evangélica na política latino-americana. De forma geral, a pauta conservadora se posiciona contra o aborto, o casamento gay e favorecem modelos tradicionalistas da família e dos papéis de gênero. Nessa direção, sabe-se também, que o peso do voto evangélico testifica a força religiosa na

marcas do agora ex-presidente Mujica é a afirmação do caráter laico do Estado. Leis mostram que o país é pioneiro em medidas relacionadas a direitos civis e democráticos. De acordo com Schavelzon (2013, p. 23) “mesmo com 47% da população sendo de pessoas católicas, há mais de um século o ensino religioso foi regulamentado”. Tal fato ressalta o aspecto secularista e laico do país.

No Uruguai não há feriados religiosos, pois essa nação “se converteu na nação mais laica da região com várias medidas que levam mais de um século e limitam o ensino religioso” (SCHAVELZON, 2013, p. 23). Assim, desde 2009 o Plano Nacional foi formado contra o Racismo e a Discriminação, que visa integrar a luta contra o racismo e a discriminação, no âmbito das políticas públicas.

Não obstante as visões singulares e similares entre Brasil e Uruguai em quesito de políticas públicas, Direitos Humanos, Direitos Sexuais, LGBTfobia, no capítulo seguinte relacionamos os mecanismos metodológicos que viabilizaram a realização da pesquisa.

---

América Latina, onde um em cada dez latino-americanos se descreve como protestante. No continente, onde 40% da população se declaram católica, é cresce anualmente o número de cristãos de diferentes denominações. Por exemplo, no Brasil, há 123,3 milhões de adeptos do catolicismo, o que representa 64% de sua população. Entretanto, enquanto o número de católicos tem diminuído o número de evangélicos só aumenta, e eles já representam 22%, com 42,3 milhões de pessoas, o que leva a uma maior representatividade política, como a chamada “bancada religiosa”. Geralmente, o voto evangélico é disputado pela direita ou centro-esquerda política da região e denota uma agenda, normalmente, anti-esquerda.

## 2. APORTES METODOLÓGICOS

Para os devidos fins deste trabalho acadêmico, interessa-nos o conceito de pesquisa científica: “investigação com a finalidade de obter conhecimento específico e estruturado a respeito de determinado assunto”, como nos fala Prestes (2003, p. 25).

Prestes (2003, p. 17) afirma que “o conhecimento científico é aquele que resulta de investigação metódica, sistemática da realidade, transcendendo os fatos e os fenômenos em si mesmo e analisando-os, a fim de descobrir suas causas e chegar à conclusão das leis gerais que os governam.”

As palavras de Minayo (2008, p. 44) expressam a complexidade de pesquisar, fazer ciência, tomar escolhas, quando afirma que: “discutir metodologia é entrar num forte de ideias, de opções e de práticas”. Entendamos como metodologia de pesquisa um processo que desencadeado na escolha um determinado tema até a fase da análise dos dados com a indicação dos métodos e procedimentos para serem adotados na pesquisa.

Acerca disso, Prestes (2003, 25) diz: “a pesquisa tem a finalidade de obter conhecimento peculiar concernente a uma temática específica.” Nesse contexto, o método é o resultado de diversos dispositivos que tornaram viável a realização da pesquisa de forma estruturada, crítica e sistemática.

Segundo Santos (2001, p. 185) “a metodologia é o ponto mais complexo da pesquisa, pois nela se faz a escolha dos métodos de abordagens que serão utilizados”. Nessa perspectiva, percebemos que metodologia é indispensável à elaboração de uma pesquisa científica, dando conta da estrutura adotada na construção da mesma.

Para dar respaldo a essa posição, concordamos com Maren (1995, p. 112) ao ressaltar que a “metodologia de pesquisa trata de estudos e pesquisas através da utilização de métodos e discursos. É um conjunto de operações sistematizadas e racionalmente encadeadas”. De fato, fazer pesquisa é analisar a priori as causas e eventos dentro duma lógica sistemática.

Nesse sentido, o nosso estudo tem um caráter qualitativo de maneira a oferecer informações para uma análise qualitativa, na perspectiva de Gil (1999), quando afirma que o “que torna possível distinguir o conhecimento científico das demais formas de saber refere-se a sua verificação” (GIL, 1999, p. 26). Assim, é uma abordagem qualitativa porque analisarmos qualitativamente os dados interpretados sobre as políticas em educação no Brasil

e Uruguai que tratam de Gênero e Sexualidades, com intuito de enfrentar à LGBTfobia na escola nos dois países.

Minayo (2008, p. 57) distingue o método qualitativo dos demais métodos de pesquisa quando diz que “é o método que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos da interpretação que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados, conforme nos aponta Minayo.

Em face disso, nos parece oportuno a adoção da abordagem qualitativa, uma vez que isso nos possibilitou o enriquecimento das constatações obtidas sob condições controladas por dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência.

Nessa perspectiva, podemos entender, portanto, que as técnicas são as normas usadas em cada tipo de estudo, sendo indispensáveis ao processo de investigação, uma vez que, o desenvolvimento da pesquisa consiste numa ação constante, racional e metódica.

Nessa direção, esse estudo visa a uma sistematização através de fundamentações com base na documentação legal e à luz de conhecimentos já produzidos concernentes a questão discursiva das políticas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades incluindo a questão da LGBTfobia na América Latina, no Brasil e Uruguai. Nesse sentido, analisar experiências nos aspectos políticos e educacionais, é uma maneira de identificarmos as relações históricas entre estes dois países.

## **2.1. Tipo de Pesquisa**

Quanto à classificação da pesquisa ela é simultaneamente, exploratória e explicativa. Exploratória, porque, em primeiro lugar pela perspectiva comparada entre Brasil e Uruguai nestes temas, já que são raros os estudos com esta dimensão epistemológica, em segundo lugar visa proporcionar maior familiaridade com o problema proposto – as Políticas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades na América Latina, particularmente, os avanços políticos de Brasil e Uruguai - para torná-lo mais compreensivo.

Nesse contexto, Santos (2001, p 161), afirma que “as pesquisas aos objetivos podem ser exploratórias, descritivas e explicativas.” Nesse cenário, a pesquisa exploratória se caracteriza

pela existência de poucos dados acerca da temática abordada. Já a pesquisa explicativa estuda fatores que determinam a ocorrência de determinados fenômenos.

Segundo Prestes (2003, p. 26):

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado, facilita a delimitação do tema a ser pesquisado, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir uma nova possibilidade de enfoque para o assunto. A pesquisa explicativa procura identificar quais são os seus fatores determinantes [...] indo em busca da razão, do porquê das coisas, estando assim mais sujeita a erros.

Desse modo, esta pesquisa é também do tipo Explicativa, pois tem a preocupação central de aprofundar o entendimento acerca das políticas propostas na esfera governamental nas áreas de educação que tratam de gênero e sexualidades nos seguintes países latino-americanos: Brasil e Uruguai. Desse modo, consiste em um estudo que visa explicações para esse fato/fenômeno chamado de LGBTfobia.

Segundo Oliveira (2005, p. 71) “Esse tipo de pesquisa objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos”. Para tanto, levantamentos bibliográficos e uma vasta pesquisa nas políticas sobre educação, gênero e sexualidades no Brasil e Uruguai constituem-se como um meio indispensável para promover uma melhor compreensão sobre o problema pesquisado.

De acordo com Prestes (2003, p. 24-25), “a pesquisa é um conjunto de atividades que têm como finalidade descobrir novos conhecimentos”. Para os propósitos deste trabalho, interessa saber que a pesquisa é um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico que leva a descobrir fatos referentes à questão em tela.

Nessa direção, mediante a adesão a este tipo de pesquisa de caráter explicativo, conseguimos identificar os fatos centrais que fomenta a LGBTfobia, no Brasil e Uruguai, além de registrar, analisar, interpretar e comparar todos os fenômenos associados LGBTfobia e suas implicações. A benesse desse tipo de pesquisa é que ela facilita a construção de quadros comparativos entre as principais políticas públicas propostas pelos países estudados para o enfrentamento da LGBTfobia (OLIVEIRA, 2005, p.61).

Ainda, no que tange à classificação da nossa pesquisa quanto aos procedimentos usados, ela é uma pesquisa documental. Nesse contexto, ela foi realizada sobre as políticas públicas de educação no Brasil e Uruguai com o propósito de levantar dados analíticos no que se refere ao enfrentamento da LGBTfobia em ambos países.

Dessa maneira, entendemos que a realização de um estudo acerca de temas como Educação que tratam de Gênero e Sexualidades é pertinente para a elaboração dessa pesquisa frente ao valor das constatações que podemos obter ao mensurar e comparar os dados dos dois países em questão, principalmente, no quesito políticas públicas para o enfrentamento da LGBTfobia, nesses países.

## **2.2. Delimitação da Pesquisa**

A pesquisa referente ao Brasil foi delimitada a LDB e o Programa Brasil sem Homofobia - PBSH, e no Uruguai, a Lei Geral da Educação. O corte temporal abrange as últimas décadas (1990 a 2010), pois acreditamos que é o corte temporal adequado para analisarmos a evolução das políticas produzidas nos dois países mencionados para o enfrentamento da LGBTfobia.

Nos últimos 30 anos (1990/2010) a formulação das políticas públicas educativas na América Latina começaram a depender, cada vez mais, da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais. Essa dependência das organizações internacionais esteve associada ao processo de Globalização Econômica.

Resultado do processo de dependência dos órgãos supranacionais para o desenvolvimento das políticas públicas educativas no continente é o financiamento da Educação (TROJAM, 2008, p. 61). Nesse cenário, o financiamento da educação latino-americana, para atingir as metas acordadas na agenda da UNESCO, conta com o aporte das agências internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

## **2.3. Fontes de Informação**

No trabalho de coleta de dados utilizamos as fontes documentais. As fontes documentais visam estabelecer um diálogo e/ou observação para fins desta pesquisa. As principais fontes foram as Políticas Públicas sobre Educação que tratam de Gênero e Sexualidades no Brasil e Uruguai e leis e documentos legais referentes a estes temas nestes dois países. Nesse panorama, analisamos a LDB e a abrangência do PBSH, mencionando em ambos os casos, o tratamento que é dado às questões LGBTs. Analisamos ainda, a Lei Geral da Educação, no Uruguai, e como ela desempenha um papel decisivo na consolidação das lutas LGBTs. As fontes secundárias foram

pesquisas acadêmicas e outros estudos, periódicos, dados estatísticos entre outras fontes disponíveis na internet.

## **2.4. Técnicas de Coleta**

Neste estudo privilegiamos a leitura e interpretação de diversos documentos – no que concerne - ao tema em pauta. Neste sentido, Oliveira (2005, p. 63) diz que “a técnica compreende a aplicação de instrumentos, regras e procedimentos que facilitam o processo ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento”. Para tanto a técnica de coleta de dados foi o levantamento documental utilizada de modo atender as oportunidades de compreensão dos fenômenos estudados. Assim, reunimos documentos legais e leis específicas tanto no Brasil como no Uruguai com o intuito de analisarmos as aproximações e distanciamentos no tocante as políticas públicas que visam, a priori, enfrentar a LGBTfobia nestes dois países.

Segundo Dencker e Viá (2003, p. 37) “as técnicas são os procedimentos utilizados pelo pesquisador para captar os dados e as tudo aquilo que facilitar esclarecer o problema que está pesquisando. Portanto, em pesquisa, as técnicas são instrumentos para a coleta de dados e informações para ampliar o conhecimento acerca daquilo que está sendo estudado.

## **2.5. Análise e Sistematização de Dados**

Adotamos a técnica Análise de Conteúdo. Um método, refere-se as etapas peculiar da investigação no estudo de uma ciência ou para obter resultado específico. Assim, o método reflete a sistematização e articulação das etapas em que o conhecimento é construído.

Feitas essas observações, adotamos a Análise de Conteúdo na perspectiva analítica de Bardin que surgiu no âmbito da pesquisa quantitativa e hoje é amplamente aplicado em pesquisa qualitativa. Baseado na leitura e na experiência da autora no campo da pesquisa, a análise de conteúdo aqui apresentada é a Bardin.

Segundo Bardin (2011, p. 44), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Minayo concorda com Bardin sobre a análise de conteúdo<sup>53</sup>, Minayo (2008, p. 84) quando observa que: “através da análise de conteúdo, podemos caminhar descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.” É com essa perspectiva que desenvolvemos a nossa pesquisa.

Para fins desta investigação utilizamos a técnica de Análise Documental. Bastante semelhante, bibliográfica, à documental reúne as informações em documentos que não passaram anteriormente por tratamento científico, como as reportagens de jornais, periódicos, entre outros materiais veiculados. Analisando a pesquisa documental, Gonçalves (2003, p. 32) ressalta que:

É praticamente semelhante à pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador reside nas fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Parece-nos importante dizer que na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não foram submetidos antes a nenhuma forma de tratamento científico. Assim, a análise e sistematização adotada para esta pesquisa incluiu o levantamento qualitativo e análise de amostra das proposições legislativas, normas vigentes e decisões encontradas no Brasil e no Uruguai, a partir da relação que agregou as demandas por políticas públicas/jurídicas voltadas a população LGBT.

Para a leitura dos dados, utilizaremos a perspectiva de Análise de Conteúdo a fim de forjar compreensões e explicações sobre os documentos analisados. Portanto, para a análise dos dados produzidos durante a pesquisa utilizamos a análise dos conteúdos propostas por Bardin (2011), seguindo as diferentes fases propostas pela autora, a saber: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Sendo assim, desenvolvemos as seguintes etapas para a Análise de Conteúdo, **Pré-Análise**, onde analisamos no âmbito brasileiro, a Lei das Diretrizes da Educação, nº. 9.394/96 e o Programa Brasil Sem Homofobia, de 2004; no Uruguai, analisamos a Lei Geral da Educação, nº. 18.437 de 2008. Em nossa análise, é possível constatar que estes mecanismos, a priori, visam combater as formas de discriminação e preconceito existentes na escola, e especialmente o PBSH, procura assegurar as pessoas de identidades LGBT à igualdade de

---

<sup>53</sup> Bardin (1979) observa que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, indicando que há várias maneiras para analisar conteúdos de materiais de pesquisa. In: Minayo (2008, p. 85). Para uma maior compreensão da Análise de conteúdo, sugerimos a leitura da obra: **Análise de conteúdo**, de Bardin. Lisboa: Ed. 70, 1979, pois a referida obra apresenta um percurso histórico de exemplos de pesquisas e modalidades de análise de conteúdo.

direito. Escolhidas as leis, as mesmas representam o *corpus* a ser analisado, ou seja, a delimitação da nossa pesquisa.

Na etapa da **Exploração do Material**, é importante dizer que, o fato de enfatizarmos as ações governamentais que previnem e desestimulam a violência contra as pessoas LGBTQs, não desconsidera o significativo papel exercido por diferentes movimentos sociais, na criação de políticas, quanto na participação e aplicação das mesmas. Esse ponto tem especial importância no que tange às ONGs, como pontua Vianna (2004, p. 18-19) ao afirma que:

O destaque às organizações não-governamentais configura-se como um ponto bastante significativo nesse contexto, uma vez que indica o reconhecimento, por um lado, da capacidade de articulação de movimentos sociais na implementação de políticas tanto no plano nacional, quanto no internacional e, por outro, do que alguns autores denominam como processo de reformatação dos Estados nacionais.

Ao que se observa em relação questões legislativas, no que diz respeito às ações governamentais pertinentes ao tema na pesquisa, os últimos anos foram marcados por uma concentração de iniciativas voltadas para o combate à violência praticada contra a comunidade LGBTQ. Porém, são iniciativas que esbarram na resistência das alas legislativa e sociais mais tradicionalistas.

Nesse sentido, Vianna (2004, p. 92) diz que: “a importância de efetuar tais transformações liga-se à necessidade de reestruturação da legislação para que se afine efetivamente com os princípios de direitos humanos e ao processo mais amplo de mudança da moral e dos comportamentos sexuais.”

Desse modo, verificamos que, no caso da **LDB**, primeiro documento legal da educação brasileira analisado, os artigos 3º e 27º merecem destaque. No artigo 3º, cita-se a igualdade, a liberdade, o pluralismo de ideias, o respeito e a tolerância; no artigo 27º, citam-se os valores essenciais para o interesse social, como os direitos e deveres de todos os cidadãos, destaca o respeito como bem comum a ordem social. Não há nenhuma referência direta ao tratamento das questões da diversidade sexual e LGBTQfobia (e suas especificidades), mas também em 1996, quando foi promulgada estas questões não estavam em pauta específica.

Na esfera do **PBSH**, analisamos que os seus princípios defendem as seguintes ideias: (i) a não-discriminação por orientação sexual e promove os direitos LGBTQ nas políticas

públicas; (ii) fomenta políticas para o enfrentamento da violência contra o segmento LGBT; (iii) determina que é dever do Estado e da sociedade civil enfrentar a LGBTfobia.<sup>54</sup>

No âmbito das políticas contra a homofobia, identificamos que o PBSH promove as seguintes ações: (i) apoiar as pesquisas contra a homofobia e o preconceito de gênero; (ii) diagnosticar a forma de combinadas de preconceitos, como o racismo, a homofobia e o preconceito de gênero; (iii) validar os acordos internacionais sobre orientação sexual contra a discriminação sexual; (iv) apoiar uma agenda comum entre os movimentos sociais sobre as temáticas racismo e homofobia.

Quanto aos objetivos do PBHS, constatamos que: (iii) apóia o fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais no combate a homofobia; (ii) capacita professores e ativistas LGBTs para a defesa dos direitos humanos; ((iii) informa, valoriza e difundir os direitos, a autoestima LGBT e; (iv) combate a violência contra o segmento LGBT.

Finalmente, no tocante as ações destinadas para a área da educação, que é a tônica investigativa da nossa pesquisa, o PBSH desenvolve as seguintes ações: (i) subsidiar a formação docente na área de sexualidade; (ii) elaborar comissões que monitoram as ações de enfrentamento a discriminação LGBT nos livros didáticos; (iii) apoiar e divulgar a produção de materiais para a formação docente na área de sexualidade; (iv) estimular a produção e difusão de conhecimentos lúdicos ao enfrentamento da LGBTfobia e; (v) Entrelaça Ministérios e Movimentos Sociais com o intuito de monitorar as diretrizes voltadas para as pessoas LGBT.

Analizamos também a Lei Geral da Educação no Uruguai. Assim, identificamos os seguintes artigos que fazem menções às questões tratadas em nossa pesquisa: artigos 1, 2, 3, 6, 8, 13, 18 e 40. O artigo 1º diz que é dever do Estado assegurar uma educação de qualidade para todos como direito básico à dignidade humana. Desse modo, efetivamente o segmento LGBT é contemplado pela lei neste artigo. O artigo 2º reconhece o direito à educação como importante para o desenvolvimento das pessoas, inclusive livres das discriminações. O artigo 3, enfatiza que a Educação para o exercício plena da cidadania perpassa pela tolerância. O artigo 6, diz que o direito à educação deve ser vivido sem qualquer distinção. O artigo 8, defende as parcelas minoritárias e vulneráveis da sociedade, assegurando os direitos necessários à inclusão social e à cidadania. O artigo 13, busca promover a justiça social, desenvolvendo a formação de indivíduos solidários e não-discriminadores e almeja sanar os

---

<sup>54</sup> O Programa Brasil sem Homofobia usa especificamente o termo homofobia, uma vez que o termo LGBTfobia passa a ser utilizado a partir de 2016 nos programas e projetos governamentais, nas pesquisas, na academia, nos meios midiáticos etc. Nesse sentido, utilizamos o termo LGBTfobia para referirmos as diretrizes do Programa.

conflitos sociais, assegurando a paz e a tolerância. O artigo 18, fala que o Estado deve agir na perspectiva da inclusão social para os segmentos discriminados, como o LGBT, e efetivando a igualdade de oportunidades de aprendizagem. O artigo 40, diz que o Sistema Nacional de Educação, entre outras demandas, deve se pautar em uma educação em direitos humanos e educação sexual.

Na etapa do **Tratamento dos Resultados**, constatamos que na análise da LDB, especificamente, dois artigos – 3º e 27º -, apesar de não mencionarem termos como LGBT e LGBTfobia, defendem um Estado democrático igualitário, onde as pessoas gozem da liberdade (nesse sentido, pressupõe-se a livre expressão sexual e a pluralidade de identidades) e o reconhecimento das diferenças, sendo os espaços educacionais e demais ambientes sociais, lugares marcados pela tolerância, pela diversidade e o respeito ao próximo.

Na mesma direção, acerca daquilo que exploramos acerca do PBSH, constatamos de forma geral que, (i) os princípios do Programa direto ou indiretamente mencionam 05 vezes ações que favorecem as pessoas LGBT e combatem os preconceitos; (ii) no âmbito das ações contra a homofobia, o PBSH por 04 vezes defende os direitos LGBT e visa combater a discriminação sexual; (iii) quanto aos objetivos específicos dos Programa, pode-se dizer que eles mencionam por 4 oportunidades a luta contra a LGBTfobia, incentivando toda a sociedade civil, ativistas, atores educacionais e ONGs, ao engajamento político contra as discriminações, sejam nas escolas ou nos demais espaços sociais. Analisamos também, as ações destinadas à área da educação desenvolvidas pelo PBSH e concluímos que há 05 menções, que de forma geral, abordam o combate a LGBTfobia e traçam mecanismos que fortalecem o enfrentamento.

No caso da Lei Geral da Educação, verificamos que a Lei possui 8 artigos que são úteis ao enfrentamento da LGBfobia.

Na etapa da **Inferência**, com os resultados anteriores, nossa inferência teve com base os dados obtidos na análise das Leis brasileiras da Educação, a LDB e o Programa Brasil sem Homofobia, e na Lei Geral da Educação, no Uruguai. A propósito dos objetivos traçados na pesquisa, é possível constatar que as referidas leis sugerem uma série de ações que almejam enfrentar as violências marcam a vida das pessoas de identidade LGBT. Essas ações são brevemente analisadas ao decorrer da pesquisa, sobretudo, nos capítulos e subitens que tratam das leis em tela.

Na etapa da **Interpretação**, pode-se dizer que, a partir das inferências obtidas, é possível dizer que as Leis analisadas, no caso do Brasil, a LDB e o Programa Brasil sem

Homofobia são medidas adotadas pelo Estado brasileiro, como úteis ao combate a LGBTfobia e que asseguram, no âmbito da escola, uma educação e um exercício da cidadania na lógica dos direitos humanos para todos. De modo semelhante, a Lei Geral da Educação, que vigora no Uruguai, é um marco na educação do país quanto à luta contra a discriminação contra as pessoas LGBT.

### **3. O CASO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO QUE TRATAM DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA AMÉRICA LATINA: BRASIL E URUGUAI**

Na América Latina, a estabilidade política, econômica e as instituições sociais vez ou outra sofrem ameaças reacionárias. Os países da América Latina têm em comum, democracias recentes, que surgiram depois de ditaduras militares<sup>55</sup>. De acordo com Ferrari (2005, p. 338) “o período pós-ditadura fez surgir e reforçar um sentimento de otimismo cultural e social novo.” Logicamente, a abertura política contribuiu para a construção de um cenário social mais equânime e menos injusto. E também mais efervescente em termos de laboração de políticas sociais.

Para que essa igualdade, de fato exista a Constituição brasileira e uruguaia, de modo geral, definiram em seus preâmbulos o seguinte: a) construir uma sociedade mais justa; b) promover o bem de todos, sem preconceitos e discriminação; c) a lei punirá qualquer atentado aos direitos e liberdades fundamentais.

Em tese, as leis deveriam coibir fenômenos que violassem os direitos humanos, como à LGBTfobia e outras práticas desumanas que ameaçam a garantia de direitos sexuais. De fato, ocorre uma tentativa de isolamento dos sujeitos que ousam ir de encontro aos ditames sociais hegemônicos.

As lutas em busca da transformação das desigualdades sociais, quase sempre, mobilizam as pessoas em grupos. Nessa perspectiva, os movimentos feministas de países latino-americanos, como Brasil, Chile, Argentina, México, Peru e Costa Rica registraram as embrionárias manifestações, em meado da primeira metade do século XIX.

Nessa perspectiva, é a partir de 1970, que os movimentos sociais se diversificaram e ampliaram as lutas democráticas, mostrando ao mundo que as sociedades estão repletas de desigualdades, e que, todos os grupos, têm o direito de se organizar de forma independente, representando, ou não, as maiorias.

Desse modo, no início dos anos 1990, se multiplicaram as várias modalidades de organizações e identidades feministas, como observa (COSTA, 2006, p. 66). Uma nova realidade são as pautas de reivindicações das mulheres negras e indígenas frente os direitos historicamente, negados.

---

<sup>55</sup> Em 2016, o golpe militar no Brasil completa 52 anos e compreende a repressão que tomou conta desse período.

No tocante à questão das políticas públicas, a lição de Souza (2003, p. 24) nos ensina que “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. De modo geral, as políticas públicas abordam diferentes formas de solucionar problemas; como aquilo que um governo escolheu fazer ou deixar de fazer, ou ainda, a soma de ações de um governo que influem sobre a vida dos cidadãos.

Ademais sobre as questões conceituais, é consenso que as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Nesse sentido, Souza (2003, p. 25) diz:

A análise das políticas públicas implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia da ciência política e da economia. Tal é também a razão pela quais pesquisadores de tantas disciplinas – ciência política, antropologia, geografia, economia, sociologia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos.

Disso pode-se concluir que o principal objetivo de uma política pública é corrigir um problema público, a partir da teorização do(s) problema (as) identificado(s).

Na América Latina, a mudança de mentalidade nessa região se manifesta não apenas em uma maior tolerância para as comunidades homossexuais, senão aceitá-las como parte da norma. Declarar-se pessoa homossexual já não é delito em nenhum país latino-americano. Em nível global, 83 países penalizam a homossexualidade. Há, no entanto, cerca de 128 países que têm leis que discriminam as mulheres e muitos outros possuem normas que formalizam os preconceitos contra os diversos grupos minoritários (CERATTI, 2014, p. 12).

Sob o ângulo do reconhecimento dos direitos, à LGBTfobia nos parece ser uma clara afronta ao princípio constitucional da igualdade. Caracteriza-se como uma espécie de patrulha moral, e atualmente, configura-se como um triste capítulo social no mundo. No caso presente, o quadro social necessita de leis que se adaptem a ela e que fomentem condições de lidar com tal fenômeno e que seja aplicada a justiça em sua plenitude.

Por exemplo, no ano de 2013, foi criada a Unidade para os Direitos das Lésbicas, Gays e Pessoas Trans, Bissexuais e Intersexuais (LGBTI) pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e de seu plano de trabalho, o qual inclui a elaboração de um relatório hemisférico sobre essa matéria<sup>56</sup>.

Entre suas considerações, lê-se:

---

<sup>56</sup> GONÇALVES, Camila de Jesus Mello. **Transexualidade e Direitos Humanos**: o reconhecimento da identidade de gênero entre os direitos da personalidade. Curitiba: Juruá, 2014. p. 98.

(...) observando com preocupação os atos de violência e outras violações de direitos humanos, bem como a discriminação contra pessoas em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero (...).

Resolve: 1. Condenar as formas de discriminação contra pessoas devido à orientação sexual e à identidade ou expressão de gênero e instar os Estados membros, dentro dos parâmetros das instituições jurídicas de seus ordenamentos internos, a eliminação, onde existirem, as barreiras que as lésbicas, gays e pessoas trans, bissexuais e intersexuais (LGBTI) enfrentam no acesso equitativo à participação política e em outros âmbitos da vida pública, bem como evitar interferências em sua vida privada.<sup>57</sup>

Segundo Loureiro (2009, p. 23) “toda ação que dificulta o processo de crescimento dos homens é uma violência.” Socialmente consideramos o preconceito desumano e atroz, que visa segregar, a priori, os direitos civis.

### 3.1 Brasil

Presentemente, no Brasil nunca se legislou e discutiu tanto o tema LGBTfobia, mas também nunca houve tanto conservadorismo, principalmente nas bancadas federais, estaduais e municipais do legislativo. Entretanto, de acordo com Ceratti (2014, p. 11) o cenário acerca das políticas públicas e leis contra a LGBTfobia é repleto de contradições.

Mesmo servido de um vasto plantel de planos nacionais e/ou internacionais e leis apropriadas para o enfrentamento da homofobia, tanto o Brasil, como o Chile, México e Uruguai, assim como outros latinos, seguem tendo suas populações de gays, lésbicas, bissexuais e trans excluídos em muitas sociedades.

Segundo Oliveira (2013, p. 61) fenômeno recente, “as propostas legislativas no Brasil, acerca do tema dos direitos LGBT, começam a aparecer no cenário do Poder Legislativo federal, a partir do ano de 1995”. Sabe-se que anos de 2003 e 2011 são mais efervescentes no que se refere à elaboração das propostas legislativas.

O Estado Brasileiro tem enfatizado a promoção da igualdade por meio das chamadas ações afirmativas<sup>58</sup>. Por exemplo, o país participou da Conferência de Durban, na África do Sul. Nessa oportunidade, o governo assumiu um compromisso público contra discriminação e outras formas de intolerância.

<sup>57</sup> Íntegra da Resolução disponível em: [HTTP://www.oas.org/pt/sla/ddi/docs/AG-RES\\_2807\\_XLIII-O-13.pdf](http://www.oas.org/pt/sla/ddi/docs/AG-RES_2807_XLIII-O-13.pdf). Acesso em 01 fev.2016.

<sup>58</sup> Deve-se destacar que cada uma dessas leis possui disposições diferentes e nem todas são totalmente abrangentes no que diz respeito às situações de discriminação. Infelizmente, nem todas as Unidades da Federação possuem leis que proíbem a discriminação em virtude da orientação sexual e a maior das leis que existem não tem disposições quanto à discriminação em razão da identidade ou expressão de gênero.

Todavia, historicamente, a sociedade brasileira é marcada pelo racismo, sexismo e LGBTfobia. No Brasil, mulheres lésbicas<sup>59</sup>, de forma geral, encontram-se expostas a diferentes formas de violência e mecanismos de exclusão dentro das políticas públicas. Nesse contexto, por exemplo, citamos o intitulado Estatuto da Família – PL 6583/2013 configura-se como uma proposta excludente no âmbito das definições acerca do tipo de família que alcança. Conforme Melo (2016, p. 5) o Estatuto da Família é mais uma lei que nascerá com o rótulo de inconstitucionalidade porque já num dos seus primeiros artigos diz:

Art. 2º Para os devidos fins desta lei define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Assim, essa perspectiva ideologizante da Família, vilipendia o enfrentamento a todas as formas de violência, de preconceito, de discriminação e de estigmatização nas relações familiares que são as bases das políticas públicas e em especial da política de assistência social.

De acordo com Gonçalves (2014, p. 153):

Tal violação da igualdade implica consequências para a relação da pessoa consigo própria, comprometendo-lhe o autorrespeito, em razão da impossibilidade de que se perceba como alguém a quem foram adjudicados direitos partilhados pelos demais membros da comunidade, em ofensa à sua dignidade.

Logo, uma das finalidades principais das políticas públicas é o reconhecimento da diversidade humana contemplada a partir do princípio constitucional da liberdade e igualdade.

Entretanto, o Governo Federal do Brasil tem assumido a responsabilidade pelo desenvolvimento destas e de muitas outras políticas públicas de promoção e defesa dos Direitos Humanos da população LGBT. No entanto, ainda são imensos os desafios para se assegurar que todas as/os brasileiras/os possam viver livres da violência e da discriminação sexual.

De acordo com Carrara (2006, p. 31):

Certas transformações foram expressivas, como a formulação da equidade de gênero como direito constitucional e o reconhecimento legal da existência de diversas formas de família, reflexos claros da pressão de grupos feministas e de mulheres. Já a não inclusão na nova Carta constitucional da “orientação sexual” e da “identidade de gênero” entre as diversas situações de discriminação a serem combatidas pelos poderes públicos evidencia o quanto o contexto político daquele momento era desfavorável para o então chamado

---

<sup>59</sup> Atualmente, no Brasil, persistem as hostilidades que explora as lésbicas. Nesse sentido, elas são oprimidas por serem mulheres e por sua orientação sexual.

Movimento Homossexual Brasileiro ou, como se designa atualmente, Movimento LGBT.

Nesse cenário, as principais conquistas no âmbito das esferas individuais e públicas decorrem dos embates que os movimentos feministas e os movimentos LGBT têm arduamente travado na busca de assegurar e consolidar os direitos sociais básicos. Notadamente, há inúmeras forças contraditórias que buscam coibir tais avanços.

### 3.1.1A LDB e o Programa Brasil sem Homofobia

#### **A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional**

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de componentes valorizado pela heteronormatividade e pela mentalidade do “normal. Nessa quadra, a escola que deveria ser um ambiente propício à diversidade, inclusive, multicultural, acaba por legitimar as tradicionais injustiças amplamente praticadas contra aqueles ditos como “insurgentes”.

Acerca disso, Candau (2005, p. 30) diz que “a escola não pode apenas reforçar as condutas discriminantes vigentes no âmbito social que também permeiam o espaço educativo.” Nesse sentido, é necessário transformar o espaço escolar em um ambiente inclusivo, como nos alerta Daniliauskas (2012, p. 10) “revisar coletivamente o Plano Político Pedagógico; criar ou fortalecer grêmios estudantis e utilizar o espaço do conselho escolar para debater e definir estratégias de combate às opressões.”

O seguinte depoimento descreve uma situação concreta:

Professor, acaso, um (a) filho (a) assumisse que é gay ou lésbica pela formação cultural, princípios religiosos que acredito e compreensão da vida, jamais aceitaria dentro de casa uma pessoa anormal assim. O correto seria colocá-lo (a) para fora de casa se não renunciasse tal opção sexual. Homem não nasceu para ser mulher e vice-versa. É nisso que eu acredito. Essa é a minha ideia de família, de coisa normal e aceitável...

Nessa perspectiva, um estudo realizado em vários estados brasileiros identificou que 19,3% dos alunos de escola pública não gostariam de ter um colega de classe homossexual, travesti, transexual ou transgênero. Mais 8 mil estudantes na faixa de 15 a 29 anos foram ouvidos. Dentre os entrevistados, 7,1% não queriam ter travestis como colegas de classe.

Homossexuais (5,3%), transexuais (4,4%) e transgêneros (2,5%) também aparecem na lista dos rejeitados por parte dos jovens ouvidos na pesquisa<sup>60</sup>.

Nesse cenário, termos como homossexualidade, bissexualidade, as diferenças entre transgênero, transexual e *drag queen*<sup>61</sup>, sinalizam que as mudanças estão em curso. Mudanças que influem também sobre o ambiente escolar.

Em face ao exposto, Candau (2003, p. 128) discute a importância acerca da pluralidade social ao afirmar que:

O respeito à pluralidade implica reconhecimento do outro, de seus valores e costumes. A igualdade, assim, como a diversidade, são títulos fundamentais da democracia, e as escolas bem como demais instituições educativas podem fomentar a interação e a convivência social nesta perspectiva.

O Plano Nacional de Educação<sup>62</sup>, para o período 2014-2024 (Lei nº. 13.005/2014), define entre as suas diretrizes a superação das desigualdades no âmbito educacionais fomentando, assim, a pluralidade social. Nesse sentido, essa superação implica diminuir as violências reais e simbólicas no espaço escolar.

Vale registrar, ainda, que o Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>63</sup> ressalta que as questões de gênero com fins de assegurar os direitos humanos fundamentais à dignidade são úteis para vencer o ódio e a ignorância acerca das diferenças, nos diversos níveis e modalidades de ensino no país.

O arranjo institucional, que dá forma e conteúdo à educação brasileira, tem como principal marco a Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, conquista-se uma educação para o exercício da cidadania: dialógica, plural, laica, contextualizada, crítica e emancipatória<sup>64</sup>.

Na atualidade, três leis fundamentam a organização do sistema educativo brasileiro: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de

<sup>60</sup>O levantamento foi realizado com o apoio da Flacso-Brasil (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do MEC (Ministério da Educação). Disponível em: <http://flacso.org.br/?p=14503>. Acesso em: 24 de fev, 2016.

<sup>61</sup> Transgênero: termo mais abrangente usado para designar pessoas que não se identificam com o sexo de seu nascimento, mas não necessariamente se identificam com o sexo oposto; Transexuais: sentem-se pertencentes ao gênero oposto; *Drag Queen*: indivíduo do sexo masculino que, em performances quase sempre profissionais, se fantasia de mulher, podendo ser homossexual, bissexual ou heterossexual.

<sup>62</sup> Idem. Acesso em: 10 de mai. 2016.

<sup>63</sup> [http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35841%3Anota-publica-sobre-tentativas-de-cerceamento-dos-principios-e-fins-da-educacao-brasileira&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=35841%3Anota-publica-sobre-tentativas-de-cerceamento-dos-principios-e-fins-da-educacao-brasileira&catid=211&Itemid=86). Acesso em: 10 de mai. 2016.

<sup>64</sup> [http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35841%3Anota-publica-sobre-tentativas-de-cerceamento-dos-principios-e-fins-da-educacao-brasileira&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=35841%3Anota-publica-sobre-tentativas-de-cerceamento-dos-principios-e-fins-da-educacao-brasileira&catid=211&Itemid=86). Acesso em: 10 de mai. 2016.

1996; e o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2001 (GÊNERO e EDUCAÇÃO, 2014, p. 56).

No Brasil, desde 1996, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LEI nº. 9.394/96), o Governo Federal<sup>65</sup> lançou os marcos de uma escola plural pautada no respeito e na diversidade. O surgimento dos PCNs trouxe novas abordagens para a política de inclusão social. Em 1998, os temas transversais do PCN para o ensino fundamental passaram a incluir, além da educação sexual, gênero, diversidade e orientação sexual.

A consolidação dessas iniciativas ocorreu a partir da aprovação do Plano Nacional da Educação, em 2007, através da revisão das rotinas escolares, os currículos, os materiais didáticos, além de apoiar a formação dos agentes sociais envolvidos no dia-a-dia escolar (SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 2009, p. 06).

A LDB, orientada pelos princípios, diretrizes e normas estabelecidos na Constituição de 1988, define e regula o sistema brasileiro de educação. Fundada no primado de uma educação universal, para todos e trouxe diversas mudanças em relação aos regramentos anteriores, destacando-se a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, modalidade de ensino pela qual o Ministério Público tem buscado a garantia da atenção prioritária.

Ademais, a LDB inova ao ampliar o conceito de educação, colocando-o para além dos limites da escola, abraçando os processos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A lei ordenadora do sistema educacional objetiva a formação básica do cidadão, a fim de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania<sup>66</sup>

Dessa maneira, a LDB orienta a educação da seguinte maneira:

Art. 3º - menciona que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições
- II – Liberdade de aprender
- III – Pluralismo de ideia
- IV – Respeitar a liberdade e apreço à tolerância

Art. 27 – que trata sobre os conteúdos curriculares diz:

<sup>65</sup> Atualmente no Brasil se discute a implantação da Base Curricular Nacional, ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

<sup>66</sup> Disponível em: <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>. Acesso em: 19 de dez. 2016.

I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática.<sup>67</sup>

A LDB<sup>68</sup> em sentido geral prega a (i) a igualdade para o acesso e permanência na escola; (ii) a liberdade adquirir cultura; (iii) a diversidade do saber; (iv) o respeito à liberdade e incentivo à tolerância. Essas são as principais premissas defendidas por esse documento legal da Educação Brasileira com a finalidade de promover a igualdade de direitos e combater as discriminações.

Ressaltamos ainda que os PCNs como aplicação e extensão da LDB funciona como elemento vital na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira, objetivando resolver os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no Brasil. Os PCNs estrategicamente buscam respeitar a diversidade cultural, regional, étnica, religiosa e política que são traços da sociedade multifacetada atual, tendo como ideal assegurar a igualdade de direitos entre os cidadãos, delegando a educação papel preponderante na construção da cidadania, pautada nos princípios democráticos.

### **Programa Brasil sem Homofobia**

O Plano Plurianual - PPA 2004-2007 definiu, no âmbito do Programa “Direitos Humanos, Direitos de Todos”, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Para fazer efetivo este compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o Programa Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual. Este programa é o reconhecimento explícito da grande importância de focalizar nas necessidades e interesses específicos da população LGBT com uma ação sistemática e abrangente.

A meta do programa é promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais.

O Programa Brasil Sem Homofobia possui como princípios:

- A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a

<sup>67</sup> Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 19 de dez. 2016.

<sup>68</sup> Idem. Acesso em: 10 de mai. 2016.

serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias;

- A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta;
- A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (CONSELHO, 2004, p. 11-12).

No âmbito das políticas contra o Racismo e a Homofobia, o Programa articular as seguintes ações:

- Apoiar estudos e pesquisa sobre a discriminação múltipla ocasionada pelo racismo, homofobia e preconceito de gênero.
- Criar instrumentos técnicos para diagnosticar e avaliar as múltiplas formas de discriminação combinadas com o racismo, homofobia e preconceito de gênero.
- Monitorar os Acordos, Convenções e Protocolos internacionais de eliminação da discriminação racial, garantindo o recorte da orientação sexual.
- Estimular a implementação de ações no âmbito da administração pública federal e da sociedade civil de combate a homofobia que inclua o recorte de raça, etnia e gênero.
- Apoiar elaboração de uma agenda comum entre movimento negro e movimento de homossexuais e a realização de seminários, reuniões, oficinas de trabalho sobre a temática do racismo e da homofobia (CONSELHO, 2004, p. 26).

Nesse panorama, o PBSH é constituído por diversas iniciativas que objetivam promover do respeito à diversidade sexual e combater às inúmeras violações dos direitos humanos de LGBT.

Sobre o Programa Brasil sem Homofobia e suas implicações, Daniliauskas (2011, p. 86) explica que:

Reconhece a existência de pessoas LGBT, minimizando a injúria no ambiente de trabalho, institucional, governamental, e serve de exemplo de não-discriminação e passa a incentivar medidas similares na iniciativa privada.

Pode ainda permitir uma ampliação da participação dessa pessoa nas políticas relacionada à discriminação por conta de sua sexualidade.

Tendo como objetivo combater à violência e a discriminação a LGBT e equiparar os direitos para garantir a cidadania, o Programa estabelecer as seguintes etapas que visam atingir o objetivo almejado:

- Apoiar o fortalecimento de instituições públicas e ONGs que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia;

- Capacitar professores e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa dos direitos humanos;
- Disseminar informações sobre direitos, de promoção da auto-estima homossexual;
- Incentivar à denúncia de violação dos direitos humanos do segmento LGBT (DANILIAUSKAS, 2011, p. 92-98).

Nessa perspectiva, não obstante as forças tradicionais contrárias a iniciativas como estas, o Programa representa uma relação à discriminação por orientação sexual no Brasil, sendo na América Latina um dos principais projetos na luta pelos direitos humanos.

Sobre a relevância do Programa, Daniliauskas (2011, p. 18) afirma que:

O PBSH foi apresentado como sendo inovador no Brasil e no mundo, pois foi marco no reconhecimento da discriminação contra LGBT e da necessidade do Estado desenvolver um conjunto amplo de ações para superar tal situação. A execução dessas ações envolve e articula todos os ministérios e secretarias de governo federal, ativistas e movimentos sociais, participando da elaboração, implementação e monitoramento das políticas propostas pelo Programa.

O autor endossa o debate sobre o Programa ao destacar a complexidade das relações e debates políticos acerca das demandas LGBT que culminam também em ações no âmbito educacionais visando combater a discriminação e o preconceito na escola. Considerado um dos principais pesquisadores concernente ao referido Programa, Daniliauskas estuda as implicações do mesmo na esfera da educação<sup>69</sup>. Para este autor, “as pessoas LGBT e suas perspectivas estão ausentes nos processos educacionais, o que privilegia pessoas heterossexuais, uma vez que a escola desconsidera a existência de outras possibilidades de sexualidade” (DANILIAUSKAS, p. 27).

Para reverter esse quadro, segundo o autor, “é necessário elencar e enfatizar dentro das políticas educacionais, o que é levado em conta para desconstruir preconceitos e discriminações contra pessoas de identidades LGBT; reconhecer às diversas identidades sexuais e fomentar quadros sociais onde não haja grupos vulneráveis, como as pessoas LGBT. Nesse sentido, Daniliauskas (2011, p. 28) afirma que “é dever do Estado promover a democracia”. Acreditamos que ações que discriminam, ferem os princípios democráticos e enfraquecem a igualdade de direitos, contribuindo para a disseminação de injustiças.

O texto do Programa que descreve as ações destinadas para a área da educação, contidas em seu item V – Direito à educação, são:

- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área de sexualidade;

<sup>69</sup> Sobre os documentos, políticas e espaços de participação para a promoção dos direitos humanos, com ênfase ao combate do heterossexismo na educação, sugerimos a leitura da dissertação *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia* (DANILIAUSKAS, 2011) (<http://goo.gl/lnTsz>).

- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos e filmes, vídeos e publicações, sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBT;
- Criar o subcomitê sobre educação em direitos humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (DANILIAUSKAS, 2011, p. 101).

Sobre o impacto do PBSH<sup>70</sup> no âmbito da educação, atendendo uma agenda voltada para o reconhecimento e a promoção da igualdade LGBT, Daniliauskas (2011, p. 153) conta que: “é a partir do PBSH que de fato surge uma agenda LGBT na educação, não sendo mais tratado de forma periférica.”

Apesar do grande aumento do interesse e da preocupação com as questões LGBT, Daniliauskas diz que “as políticas de implementação não são muito efetivas.” O autor ressalta que o governo precisa, além de criar as políticas, garantir que elas sejam aplicadas. Além disto, é importante destacar que a visibilidade as pessoas LGBT vêm adquirindo nos últimos anos, tem atraído a atenção das classes mais conservadoras<sup>71</sup>.

Por fim, Seffner (2005, p. 476) afirma que “entender os processos de produção de representações de gênero e sexualidade como locais de disputas políticas e que envolvem

---

<sup>70</sup>As demandas LGBT que culminaram na criação do PBSH foram estabelecidas durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), mas foram reformuladas e/ou re-significadas durante o governo Lula, com o acolhimento das demandas LGBT (DANILIAUSKAS, 2011, p. 17).

Visto que os direitos humanos passaram a ser mais defendidos pelo governo FHC (1994-2002), essa tendência permaneceu e se fortaleceu durante o governo Lula, *idem*, p. 47.

No governo FHC, as questões LGBT passam de uma abordagem que enfatiza vulnerabilidades e tabus para iniciar um lento processo de reconhecimento de sujeitos de direitos de cidadãos/as, *idem*, p. 72.

No Governo Lula (primeiro mandato, 2003 a 2006; segundo mandato, 2007 a 2010), houve uma forte demanda de políticas voltada à promoção dos direitos LGBT. Vale ressaltar que, em termos de políticas LGBT, Lula avançou muito em comparação ao seu antecessor.

No Governo FHC, os discursos sobre direitos, eram intermediados pelo Programa Nacional DST/AIDS; no Governo Lula, ocorreram a criação do PBSH e os direitos humanos obtiveram mais atenção governamental, *idem*, p. 81.

Entretanto, na produção acadêmica e na educação, os estudos sobre a elaboração e implementação do PBSH, de modo geral, são insuficientes, segundo Daniliauskas (2011).

Para uma melhor compreensão da trajetória das políticas públicas que antecedem o Programa Brasil sem Homofobia, ver Daniliauskas (2011).

<sup>71</sup> As conquistas existentes no Executivo e no Judiciário não impedem a persistência de graves entraves às demandas do movimento LGBT também nesses campos. O aumento da visibilidade da temática LGBT e os poucos avanços políticos alcançados têm levado ao acirramento das disputas sociais acerca da legitimidade de LGBT como sujeitos de direitos, acompanhado de uma forte reação de setores conservadores. Tal reação acompanha o crescimento da disputa do Executivo e do Legislativo brasileiros por políticos identificados com denominações religiosas, e tem se expressado a partir de uma linguagem híbrida, combinando elementos de discurso fundamentalista religioso e fragmentos deslocados de discursos acadêmicos ou ativistas, com o intuito de gerar um efeito de pânico moral em torno de imagens como as da *pedofilia* e da *perversão*. Ver Daniliauskas, in: **Políticas Sexuais e Produção de Conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões, 2010.**

relações desiguais de poder torna-se fundamental para uma prática pedagógica que reconhece seus limites e reconfigura suas possibilidades”.

### 3.2 Uruguai

Poucos países no mundo possuem medidas tão importantes no âmbito dos direitos civis e democráticos como Uruguai. Num recorte temporal entre 1907 e 2013 é possível entender o pioneirismo atribuído ao país em distintas fases sociais:

- Em 1907, 1º país a legislar a favor do divórcio;
- Em 1932, 2º país da América a conceder o direito ao voto às mulheres;
- Em 2007, 1º país sul-americano a legalizar uniões civis entre pessoas do mesmo sexo;
- No mesmo ano, permitiu a adoção homoparental;
- Em 2013, 2º país sul-americano a aprovar o casamento entre pessoas do mesmo sexo, antes, só a Argentina e a Cidade do México admitiu tal possibilidade.

Nessa direção, segundo o Latinobarômetro<sup>72</sup> de 2010 constatou que, na América Latina, os uruguaios estão entre os que mais apóiam a democracia e, de longe, os mais satisfeitos com o funcionamento da democracia em seu país.

Três décadas após o início das quedas das ditaduras militares na América do Sul, o Uruguai, passa por mobilizações importantes com o intuito de consolidar a democracia e promover o direito igualitário entre os seus cidadãos. Todavia à LGBTfobia se apresenta como entrave as presunções democráticas, como no Brasil.

Na última década, o movimento LGBT no Uruguai obteve avanços relevantes na luta contra a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero. Estes atores sociais introduziram novas noções de cidadania e denunciaram as profundas desigualdades.

No domínio dos movimentos sociais, o Uruguai conta com os Coletivos *Proderechos*<sup>73</sup>, *Mujeres en el horno*<sup>74</sup>, *Ovejas negras*<sup>75</sup> entre outros. O coletivo *Ovejas negras* é uma organização social que defende a diversidade sexual e promove os direitos de lésbicas,

<sup>72</sup> Disponível em: <http://www.economist.com/node/17627929>. Acesso em: 26 fev, 2016.

<sup>73</sup> [www.proderechos.org.uy](http://www.proderechos.org.uy)

<sup>74</sup> [www.mujiereenelhorno.org](http://www.mujiereenelhorno.org)

<sup>75</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/colectivoovejasnegras/timeline> Acesso em: 10 de mai. 2016.

El Colectivo Ovejas Negras es una organización social que defiende la diversidad sexual y promueve los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales (LGBTI) desde una perspectiva de no discriminación, justicia social y ampliación de derechos.

gays, bissexuais, trans e intersexuais (LGBTI)<sup>76</sup> a partir de uma perspectiva de não discriminação, justiça social e ampliação de direitos.

Segundo o Coletivo *Ovejas Negras*, as Lésbicas, trans, gays e bissexuais não só sofrem discriminação pela orientação sexual ou identidade de gênero, como também por classe social, etnia / raça, gênero, pela nossa corporeidade e todo tipo de outras características que normalmente são estigmatizadas<sup>77</sup> (OVEJAS NEGRAS, 2016).

É relevante dizer que, a proteção dos direitos humanos no Uruguai conta com um Ministério específico, conforme já foi citado anteriormente – O MIDES<sup>78</sup>, muito colabora para coibir práticas desumanas e opressoras, favorecendo a luta pela igualdade de direitos no país. O MIDES endossa a obrigação do Estado<sup>79</sup> de respeitar, proteger e efetivar os direitos humanos de todos independente de sua identidade de gênero, cor, raça, religião ou condição social.

O MIDES (2015, p. 27) identifica a sexualidade como “uma dimensão da construção da nossa personalidade, é parte integrante do nosso modo de ser e de agir socialmente. Também envolve um conjunto de direitos humanos que estão ligados a esta dimensão de pessoas.” Nessa direção, hoje é impensável se referir aos direitos humanos sem direitos sexuais e direitos reprodutivos.

No Uruguai, há uma vasta literatura jurídica que a princípio, objetiva assegurar institucionalmente a igualdade entre a população e abolir ações discriminatórias. Além disso, o país é signatário de acordos internacionais que visam à promoção dos direitos humanos e como tabela, os direitos sexuais.

Nesse sentido, a lição de Sempol (2012, p. 20) nos alerta que: “LGBTfobia afeta quase todas as políticas públicas e aumentar ainda mais as barreiras sociais significativas ao acesso.” Entende o autor que as políticas públicas objetivam a diminuição das barreiras sociais que impede os sujeitos terem acesso políticos aos temas que as contemplam, como os direitos civis fundamentais.

<sup>76</sup> O Coletivo Ovejas Negras utiliza a sigla LGBTI para designar as letras L, G, y B que são vinculadas ao conceito de orientação sexual. A letra T está vinculada a identificação e expressão de gênero. A letra I está vinculada a definição de sexo biológico. Por último, a letra Q se vincula aos cinco conceitos sobre a sexualidade humana.

<sup>77</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/colectivoovejasnegras/timeline> Acesso em: 10 de mai. 2016. Las lesbianas, trans, gays y bissexuales no sólo sufrimos discriminación por nuestra orientación sexual o identidad de género. También por clase social, etnia/raza, género, por nuestra corporalidad y todo tipo de otras características que suelen ser estigmatizadas.

<sup>78</sup> El Ministerio de Desarrollo Social, es el responsable de las políticas sociales nacionales, así como la coordinación - tanto a nivel sectorial como territorial -, articulación, seguimiento, supervisión y evaluación de los planes, programas y proyectos, en las materias de su competencia, propendiendo a la consolidación de una política social redistributiva de carácter progresivo. Disponível em: <http://www.mides.gub.uy/>. Acesso em: 11 de mai. 2016.

<sup>79</sup> Cabe dizer que, o país não dispõe de dados estatísticos oficiais acerca dos casos de violência com base na orientação sexual ou identidade de gênero.

Na perspectiva de apontar as principais leis em vigor naquele país e delimitar as suas implicações jurídicas, destacamos a Lei 17.677<sup>80</sup> (agosto de 2003), no seu Art. 149 do Código Penal que afirma:

Quem publica ou por qualquer meio adequado para divulgação pública incita ao ódio, desprezo ou qualquer forma de violência física ou moral contra pessoas ou mais em razão da cor sua pele, sua raça, religião, origem nacional ou étnica, orientação sexual ou identidade de gênero, é punido com três a dezoito meses de prisão.

Nesse sentido, nota-se que à LGBTfobia no Uruguai é punível legalmente, assim como outras formas de discriminações ou violências práticas em virtude da orientação sexual, identidade de gênero, credo, etnia, nacionalidade e raça. No Brasil, no entanto, não possuímos lei com a mesma abrangência.

A Lei 17.817<sup>81</sup> no seu Art 2, que faz uma assertiva contra o racismo, a xenofobia e toda forma de discriminação (setembro de 2004) afirma que:

Discriminar é anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em pé de igualdade, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais na esfera outra política, econômica, social, cultural ou em qualquer das esferas da vida pública.

Essa lei em vigor no país descreve os aspectos normativos do ato discriminatório. É uma lei bastante generalizante.

A seguir tem a Tabela 6 que aponta as principais leis estabelecidas pelo governo uruguaio visando à ampliação dos direitos LGBTs.

**Tabela 6: Leis sancionadas pelo Estado Uruguiaio**

| LEIS SANCIONADAS            | DIREITOS                                                    | OBSERVAÇÃO |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------|------------|
| Lei 17.677 agosto de 2003   | Coíbe a discriminação nos meios de comunicação              | Aprovada   |
| Lei 17.817 setembro de 2004 | Contra o racismo, a xenofobia e toda forma de discriminação | Aprovada   |
| Lei 18.246 janeiro de 2008  | União concubinária                                          | Aprovada   |

<sup>80</sup> Ley 17.677 (agosto de 2003): Art.149 del Código Penal: “El que publicamente o mediante cual quier medio apto para su difusión pública incitar e al odio, al desprecio o a cual quier forma de violencia moral o física contra una o más personas em razón del color de su piel, su raza, religión, origen nacional o étnico, orientación sexual o identidad sexual, será castigado com três a diez chomese de prisión.” Disponível em: [www.mec.gub.uy/innovaportal/file/40877/1/pautas\\_diversidad-tmu.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/40877/1/pautas_diversidad-tmu.pdf). Acesso em: 19 dez. 2015.

<sup>81</sup> Ley 17.817 Contra El racismo, La xenofobia y toda forma de discriminación (setiembre de 2004): Art.2: Discriminación es toda distinción, exclusión, restricción, preferencia o ejercicio de violencia física o moral, basada en motivos de raza, color de piel, religión, origen nacional o étnico, discapacidad, aspecto estético, género, orientación y identidad sexual, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertad es fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. Disponível em: [www.mec.gub.uy/innovaportal/file/40877/1/pautas\\_diversidad-tmu.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/40877/1/pautas_diversidad-tmu.pdf). Acesso em: 19 dez. 2015.

|                            |                                                                                   |          |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Lei 18.590 outubro de 2009 | Adoção por casais gays ou lésbicas                                                | Aprovada |
| Lei 18.620 outubro de 2009 | A identidade de gênero e a mudança de nome e sexo nos documentos de identificação | Aprovada |
| Lei 19.075 agosto de 2013  | Matrimônio igualitário                                                            | Aprovada |

Fonte: autor

Nota-se, outrossim, como pondera Gonçalves (2014, p. 275):

Necessário, então, harmonizar o direito da pessoa de resolver seu conflito identitário e assumir sua identidade de gênero, como expressão da dignidade, com o interesse estatal que se faz presente na correta identificação das pessoas, sem a qual não há possibilidade da segurança e certeza necessária para a vida coletiva.

Na perspectiva de Sempol (2012, p. 7) “o Uruguai começou um processo de transformação social que visa promover a perspectiva de direitos humanos, inclusão e integração social. Dessa forma, é possível perceber o empenho que o governo local tem empregado para reverter os quadros sociais de intolerância.

Segundo o MIDES (2015, p. 07) “nos últimos anos têm gerado tanto ao nível nacional e internacional marcos regulatórios e nova política que estender o reconhecimento dos direitos e permitindo o seu exercício.” Conclui-se que nunca se postulou tanto sobre as questões de igualdade, preconceitos e discriminação, valores contrários a dignidade da pessoa, da liberdade e da vida privada, positivados nas Constituições.

Neste contexto, os direitos sexuais<sup>82</sup> tiveram seu reconhecimento específico na Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, em 1995, ou na recente I Conferência Regional sobre População e Desenvolvimento, realizada em Montevidéu, em 2013.

O Consenso Montevidéu formulou um quadro de ação do ponto de vista dos direitos humanos e direitos sexuais. Os direitos humanos são definidos como a capacidade de desfrutar a vida sexual livremente escolhida, satisfatória, sem coerção e riscos.

Nessa esteira, o MIDES (2015, p. 09) enfatiza que:

Os direitos humanos são progressivos e irreversíveis. Consignar deveres para com o Estado e a obrigação de respeitar, mesmo se nenhum uma lei que estabelece explicitamente. Este recurso, além de fornecer uma orientação clara para a ação, é um instrumento útil para sua execução.

<sup>82</sup> Direitos sexuais procuram garantir os seguintes direitos: (i) viver a sexualidade sem impedimento à livre expressão dos desejos; (ii) vivência plena da sexualidade sem restrição alguma; (iii) autonomia para escolher o parceiro sexual sem ser discriminado; (iv) viver a sexualidade livre da violência.

No mais, fixada as premissas da dignidade humana no Uruguai, abordamos também, de forma análoga, as possíveis garantias na esfera educativa para a promoção da diversidade sexual.

### 3.2.1 A Lei Geral da Educação

Na primeira metade do século XX, um amplo sistema de serviços de educação, assim como avanços sociais e democráticos foram alcançados pelo – Uruguai. Nesse sentido, o país possui nível de vida superior ao de muitos países da América Latina, tendo como destaques os índices de escolaridade.

Quando um assunto é desenvolvimento de um país, os principais fatores importantes a serem considerados são a Educação, as questões de gênero e sexualidade, entre outros. Deve-se também levar em conta, os entraves ao pleno desenvolvimento social de uma nação.

Em 2008, o Parlamento Uruguaio aprovou a "Lei Geral de Educação". Esta é a Lei nº. 18.437 de 12 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial de 16 de janeiro de 2009. Declara interesse geral à promoção e realização do direito à educação como um direito humano fundamental, ao longo da vida dos cidadãos do Estado, dando continuidade educacional<sup>83</sup>.

A presente lei aponta a educação como um bem público ao reconhecer o gozo e exercício do direito à educação como um bem público e social de todas as pessoas, sem discriminação. Importa destacar, assim, o parecer do Ministério de Desenvolvimento Social do Uruguai – MIDES (2015, p. 03) acerca da relevância de se ter instituições e programas sociais que estejam pautados no princípio de igualdade para todos quando afirma:

Instituições públicas e programas devem ter um papel muito ativo na promoção e garantia desses direitos e torna-se necessário promover as melhores práticas profissionais que acompanham, orientar e exercer um papel pedagógico na vida dos jovens uruguaio.

No tocante as orientações da educação, a lei 18,437<sup>84</sup> de 2008 ressalta que:

Deve ser direcionado para a busca de um desenvolvimento harmonioso e integrado ao longo da vida de trabalho, cultura, recreação, cuidados de saúde, o respeito pelo ambiente e o exercício responsável da cidadania, como

<sup>83</sup>Disponível em: <http://www.impou.com.uy/educacion>. Acesso em: 03 de mai. 2016. En 2008, el Parlamento uruguayo aprobó la "Ley General de Educación." Esta es la Ley no. 18.437 12 diciembre de 2008, publicada en la Gaceta Oficial del 16 de enero de 2009. Se declara de interés general la promoción y realización del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, a lo largo de la vida de los habitantes del estado, dando continuidad educativa.

<sup>84</sup>Disponível em: <http://www.impou.com.uy/educacion>. Acesso em: 03 de mai. 2016. Debe ser dirigida a la búsqueda de un desarrollo armónico e integrado a lo largo de la vida laboral, la cultura, la recreación, la salud, el respeto por el medio ambiente y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores para el desarrollo sostenible, la tolerancia, el respeto los derechos humanos, la paz y el entendimiento entre las naciones.

fatores para o desenvolvimento sustentável, a tolerância, a observância dos direitos humanos, a paz e a compreensão entre as nações.

Assim, os fundamentos básicos da educação devem está alinhados com o princípio da universalidade<sup>85</sup>, onde todos os habitantes da República, sem distinção, têm direito à educação.

A referida lei tem como objetivo principal que todos os cidadãos do país tenham a qualidade de aprendizagem ao longo da vida, por meio de ações educativas de caráter formal e informal. Entre outros, tem por finalidade a seguinte política nacional de educação: promover à justiça, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a inclusão social, a integração; fomentar diferentes formas de expressão, promovendo a diversidade cultural e o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa<sup>86</sup>.

No artigo 1. (da educação como um direito humano fundamental) - declara interesse geral promover o gozo e exercício efetivo do direito à educação como um direito humano fundamental. O Estado deve garantir e promover a educação de qualidade para todos os seus habitantes, ao longo da vida, facilitando a continuidade educacional.

No artigo 2. (da educação como um bem público) – reconhece o gozo e exercício do direito à educação como um bem público e social que visa o desenvolvimento físico, psicológico, ético, intelectual e social completo de todas as pessoas, sem discriminação um.

No artigo 3. (a partir da orientação da educação) – enfatiza que a educação deve visar à busca de um desenvolvimento harmonioso e integrado ao longo da vida de trabalho, cultura, entretenimento, cuidados de saúde, o respeito pelo ambiente e o exercício responsável cidadania como fatores essenciais do desenvolvimento sustentável, a tolerância, o respeito integral pelos direitos humanos, a paz e a compreensão entre povos e nações.

No artigo 6. (a partir da universalidade) – diz que todos os habitantes da República têm direito ao direito à educação, sem qualquer distinção.

No artigo 8. (a partir da diversidade e inclusão educacional) – endossa que o Estado deve garantir os direitos dos minoritários ou particularmente vulneráveis, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades no pleno exercício do direito à educação e os seus grupos eficazes de inclusão social.

<sup>85</sup> Artículo 6°. (De la universalidad).- Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna. Disponível em: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf). Acesso: em 03 de mai. 2016.

<sup>86</sup> . Disponível em: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf). Acesso: em 03 de mai. 2016. Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.

No artigo 13 (multas) – determina que a política nacional de educação tenha em conta os seguintes fins: (i) Promover a justiça, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a inclusão social, a integração regional e internacional e da coexistência pacífica e (ii) fomentar o desenvolvimento de cidadãos reflexivos, autônomos, solidários, não discriminadores e protagonistas na construção de sua comunidade local, cultura, identidade nacional e uma sociedade com pessoas desenvolvimento sustentável e equitativo; (iii) promover a busca de soluções alternativas na resolução de conflitos e de uma cultura de paz e tolerância, entendida como o respeito pelos outros e não discriminação.

No artigo 18 (igualdade de oportunidades ou igualdade) – cabe ao Estado fornecer o apoio necessário específico para os setores vulneráveis, e agirá para incluir pessoas e setores discriminados culturalmente, economicamente ou socialmente, no sentido de que alcançar a efetiva igualdade de oportunidades de acesso, retenção e conquista de aprendizagem.

O artigo 18<sup>87</sup> aborda as questões, de igualdade de oportunidade ou equidade, e atribui ao Estado, o dever de assegurar o apoio específico e necessário para as pessoas, em especial situação de vulnerabilidade e atuará de forma a incluir as pessoas e setores discriminados culturalmente, economicamente e socialmente, aos efeitos de que um substancial estado de oportunidades para o acesso, a permanência e a conquista da aprendizagem. Nesse sentido, a lei estimula os estereótipos em função da idade, gênero, raça, etnia ou orientação sexual.

O artigo 18<sup>88</sup> aborda as questões, de igualdade de oportunidade ou equidade, e atribui ao Estado, o dever de assegurar o apoio específico e necessário para as pessoas, em especial situação de vulnerabilidade e atuará de forma a incluir as pessoas e setores discriminados culturalmente, economicamente e socialmente, aos efeitos de que um substancial estado de oportunidades para o acesso, a permanência e a conquista da aprendizagem. Nesse sentido, a lei estimula os estereótipos em função da idade, gênero, raça, etnia ou orientação sexual.

No artigo 40. (A partir das linhas transversais) - O Sistema Nacional de Educação, em qualquer de suas formas deverá contemplar linhas transversais entre os quais:

---

<sup>87</sup> Disponível em: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf). Acesso: em 03 de mai. 2016. Artículo 18. (De la igualdad de oportunidades o equidad): El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia o orientación sexual.

<sup>88</sup> Disponível em: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf). Acesso: em 03 de mai. 2016. Artículo 18. (De la igualdad de oportunidades o equidad): El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia o orientación sexual.

(ii) a educação em direitos humanos, onde a educação terá como objetivo levar os alunos, utilizando conhecimentos básicos de entidades reguladoras, a desenvolver atitudes e incorporar princípios em matéria de direitos humanos fundamentais. A educação é considerada direitos humanos como um direito em si um componente indissociável do direito à educação e uma condição necessária para o exercício de todas as condições de direitos humanos e; (ii) a educação sexual, como objetivo de fornecer instrumentos adequados para promover a educadores e alunos, reflexão crítica às relações de gênero e sexualidade em geral para a apreciação responsável do mesmo<sup>89</sup> (LEI GERAL DA EDUCAÇÃO, 2014).

A lei 18.437/2008 está em harmonia com os ditames da Constituição Nacional do Uruguai<sup>90</sup> que afirma em seu artigo 7º que: “os uruguaios têm direito a ser protegido em gozo de sua vida, honra, liberdade, segurança, trabalho e propriedade”; já o artigo 8º ressalta que: “todas as pessoas são iguais perante a lei, havendo o reconhecimento de outra distinção entre ela somente no âmbito dos talentos ou das virtudes.”

---

<sup>89</sup> Ver, Lei Geral da Educação, Disponível em:

[http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/lev\\_de\\_educacion\\_dic2014.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/lev_de_educacion_dic2014.pdf). Acesso em: 19 de dez, 2016.

<sup>90</sup> Disponível em: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf). Acesso: em 03 de mai. 2016. Artículo 7º: los habitantes de la República tienen derecho a ser protegidos en el goce de su vida, honor, libertad, seguridad, trabajo y propiedad. Nadie puede ser privado de estos derechos sino conforme a las leyes que se establecen por razones de interés general. Artículo 8º: todas las personas son iguales ante la ley, no reconociéndose otra distinción entre ellas sino la de los talentos o las virtudes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos avanços obtidos pelos dois países, na questão das políticas públicas de Educação que tratam de gênero e sexualidade, nos auxiliará a compreender melhor a dinâmica social em que vivem as populações desses países. Nesse sentido, levamos também em conta as políticas públicas de ambos os países, no que se refere ao enfrentamento da LGBTfobia.

A análise aqui realizada buscou dialogar com questões-chave que abarcam os dois países estudados: políticas públicas educacionais voltadas para gênero e sexualidades. Todavia, as análises aqui apresentadas carregam, obviamente, os limites e as possibilidades que os dados utilizados e as opções analíticas escolhidas apresentam.

O Brasil e o Uruguai tem feito um esforço no sentido de produzir políticas públicas para o enfrentamento da LGBTfobia e desconstruir a cultura patriarcal a partir da construção de uma sociedade com relações mais igualitárias. Não obstante, são esforços recentes e atravessados por inúmeras forças que se opõem a transformação social.

Reunir as experiências positivas e conflitantes ao nível da legislação e das políticas públicas que permeiam a luta contra um dos males sociais do século, à LGBTfobia, nos parece ser algo essencial –, e urgente.

Nesse quadro, as políticas públicas promulgadas pelo Estado com o declarado desejo de proporcionar uma vida digna a sua população em conformidade com os princípios dos Direitos Humanos, possuem papel primordial.

Compreendemos que os marcos legais e as diretrizes educacionais brasileira e uruguaia visam à promoção da cidadania, à erradicação de todas as formas de discriminação e à promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Finalmente, julga-se fundamental dizer que quando damos conta das violências persistentes decorrentes do fenômeno social com LGBTfobia e suas implicações, facilmente notamos o quanto ainda o seu enfrentamento carece ser aprimorado.

Concernentes as políticas educacionais, é importante dizer que ao longo da história da educação brasileira, a escola estruturou-se a partir de componentes valorizados pela

heteronormatividade. Nesse sentido, as premissas da LDB<sup>91</sup> e dos PCNs, do Programa Brasil Sem Homofobia<sup>92</sup> são vitais para coibir à LGBTfobia e outros preconceitos no âmago escolar. Uma perspectiva que pode colaborar para nossa reflexão e prática é a da educação para equidade, como bem escreveu Daniliauskas (2015, p. 4) quando diz que:

A educação não deve ser mera transferência de conhecimento, mas a criação da possibilidade para a produção ou construção do conhecimento e indissociável de uma formação ética que sirva de parâmetro para nossas decisões e ações no mundo (DANILIAUSKAS, 2015, p. 4).

Com base na perspectiva que é adotada por esse autor, a formação que é destinada aos/as educandos/as é aquela permeada por uma formação holística voltada para os direitos humanos, da dignidade alheia, do reconhecimento da identidade do outro, da aversão ao preconceito e da discriminação, seja ela qual for. O autor aponta que esse modelo de educação, “possibilita, ainda, manter a curiosidade acesa e promover um ambiente educacional de abertura, escuta, diálogo, respeito e finalmente de exercício da liberdade e da autonomia” (IBIDEM, p. 3).

No Uruguai, a eficácia da Lei Geral da Educação tem importância análoga às ferramentas brasileiras que objetivam dar mais visibilidade na escola à pessoa LGBT. Na área educacional, o Uruguai tem experimentado substanciais avanços. As experiências inovadoras em gestão públicas têm atraído os olhares externos quanto as suas transformações no sistema escolar. Porém, assim como ocorre no Brasil, a expansão da escolaridade acontece num contexto de crescimento da injustiça social e aumento da pobreza.

Em vista do que foi dito, a superação das desigualdades exige por um sólido projeto nacional de educação que tenha como mote abolir todas as formas explícitas e implícitas de discriminação que alimentam à LGBTfobia na ambiência escolar<sup>93</sup>. Apesar disso, o sistema legislativo brasileiro, sofre forte penetração de representantes de setores religiosos ultraconservadores e, por vezes, explicitamente disseminam formas de violência simbólica contra LGBT, inclusive afetam os processos educacionais.

---

<sup>91</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais, baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996), determinam que o tema sexualidade seja trabalhado nas escolas.

<sup>92</sup> Brasil sem Homofobia é resultado de parceria entre o governo federal e a sociedade civil, organizada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O programa prevê ações nas áreas da saúde, segurança, trabalho, educação e cidadania, visando fomentar a cidadania no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2016.

<sup>93</sup> Em 1999, na reunião de revisão e avaliação, Cairo + 5, ampliou as recomendações sobre os direitos de adolescentes e jovens, incluindo a educação sexual, no currículo escolar, informação e assistência à saúde sexual e reprodutiva (BRASIL, 2011, p. 50).

A pretensão inicial da nossa pesquisa envolveu a conjectura das pautas das políticas públicas nas áreas de Educação que tratam de Gênero e Sexualidades, a partir de uma reflexão acerca das leis propostas em cada país estudado.

Nessa esteira, retornamos a pergunta inicial que deu origem a nossa pesquisa:

**Em que medida as questões de gênero e sexualidades são tratadas nas políticas de Educação no Brasil e no Uruguai?**

Em primeiro lugar, refletimos sobre as principais medidas adotadas na área de Educação que tratam das questões de gênero e Sexualidades para o enfrentamento da LGBTfobia no Brasil e Uruguai. Temos a dizer que, há um conjunto denso de políticas, leis, programas, campanhas e demais mecanismos que visem inibir as práticas discriminatórias, preconceituosas, bullying<sup>94</sup>, à LGBTfobia veiculada nos dois países, nas últimas três décadas.

Contraditoriamente, apesar de contar com vários mecanismos legais que almejam diminuir o sofrimento humano praticado contra os gays, lésbicas e pessoas trans, infelizmente, existem vários setores conservadores que buscam inibir o sucesso dos avanços sociais destinados a essa parcela da população.

Em segundo lugar, identificamos as questões tratadas sobre Gênero e Sexualidades nas políticas de Educação no Brasil. Vimos, nessa pesquisa, que as políticas públicas, a priori, objetivam diminuir as desigualdades. Tais políticas cuidam de corrigir as desigualdades vigentes. Da mesma maneira, no Brasil, os movimentos sociais exigem respostas e ações dos Governos, e nesse contexto, nascem às políticas públicas de reparação.

Constatamos o quanto esse país tem formulado e debatido leis e outras iniciativas como política de Estado, como a LDB e o Programa Brasil sem Homofobia que numa perspectiva inclusiva, objetivam assegurar os direitos básicos para todos, a começar do espaço escolar, território fértil para a coexistência das diferenças. No entanto, muito há de se avançar, pois o confronto com os segmentos conservadores tem obstaculizado os avanços necessários neste campo.

Em terceiro lugar, identificamos as questões tratadas sobre Gênero e Sexualidades nas políticas de Educação no Uruguai. No Uruguai, os sujeitos antes subalternizados aperfeiçoam a estima que tem de si à medida que os avanços sociais vão sendo consolidados. Nesse cenário, elencamos a atuação do MIDES, dos movimentos sociais, a efervescência das leis

---

<sup>94</sup> O *bullying* começou a ser pesquisado na Europa, a partir da década de 1990, em especial, na Noruega, onde foram realizadas inúmeras pesquisas para saber o que estava resultando em tantas tentativas de suicídio entre os jovens.

contra à LGBTfobia e sobretudo, a Lei Geral da Educação, que de alguma forma servem para do preconceito e da discriminação, no Uruguai.

É nessa direção, na manutenção da lógica perversa que degrada, que estimula a agressão, a injúria, e inclusive relativiza o assassinato, que Brasil e Uruguai ainda precisam promover políticas positivas, compartilhar as experiências mútuas úteis no combate da discriminação.

Em última instância, identificamos como nas políticas de Educação que tratam sobre Gênero e Sexualidades são apontadas as questões referentes ao combate à LGBTfobia no Brasil e no Uruguai.

No Uruguai, compete principal a Lei Geral da Educação a árdua tarefa de identificar, evitar, enfrentar ações que se notabilizem por reduzir o próximo, menosprezar os indivíduos que não se encaixam nos padrões “morais”, estéticos, sexuais ou sociais exigidos. Cabe destacar a importância dos movimentos sociais uruguaios agindo integrados as ações desenvolvidas pelo Ministério do Desenvolvimento Humano.

No Brasil, esse papel é delegado aos educadores e às instituições, o combate a LGBTfobia, bullying escolar e outros preconceitos. Destacamos também, a ação intensa e perseverante dos movimentos LGBTs.

De forma geral, nos dois países, há diversos mecanismos legais que visam combater as ações de natureza discriminatória, a disseminação do ódio, a ideologia da agressividade e a permissividade contra o indivíduo que é homossexual. No entanto, esses têm mecanismos reduzem apenas parcialmente a violência.

Percebe-se que as ideias alcançadas neste estudo quanto às políticas produzidas no Brasil e Uruguai revelam a manutenção de forças sociais que reclamam as desigualdades entre homossexuais e heterossexuais. Apesar disso, cabe dizer que, parcerias regionais no âmbito das políticas públicas significam maior justiça social e podem reduzir a vulnerabilidade do coletivo LGBT frente à violência existente.

Embora longe de termos respostas satisfatórias aos paradoxos aqui postos, foi possível constatar as inúmeras modificações na literatura médica, como a retirada da homossexualidade como doença pela OMS, nos debates acadêmicos, nos colóquios científicos, nas legislações. Contudo, diferentemente do Uruguai, o Brasil ainda não possui

uma lei específica que criminalize a LGBTfobia<sup>95</sup>. Juridicamente, no Uruguai é notório o avanço obtido na medida em que vem construindo políticas mais amplas e mais sólidas, transformando políticas de governo em políticas de Estado a partir do diálogo e respeito às demandas da sociedade civil.

O nosso estudo apesar de tentar contemplar as várias implicações sobre o tema presente numa perspectiva comparativa, ainda assim deixa algumas lagunas abertas que podem ser desenvolvidos em outros estudos, já que todo conhecimento é incompleto e parcial dentro de um determinado contexto e espaço-tempo.

Por fim, apontamos algumas possibilidades como (i) estudar outras políticas públicas afirmativas não mencionadas por nós ao longo da pesquisa; (ii) enfoque mais amplo quanto aos seguintes sujeitos sociais objeto de discriminação social e sexual como *drag queen* e travestis, crianças e/ou adolescentes que optem pela mudança de nome de batismo pelo nome social ou sexo; no Brasil e/ou no Uruguai.

Acreditamos que, para diminuir as desigualdades ainda existentes na América Latina, em especial, no Brasil e no Uruguai, é necessário valorizar as diferenças numa perspectiva que contemple os direitos humanos e respeitar à diversidade humana e para tanto, é preciso reafirmar princípios e valorizar conquistas, sem retroceder.

---

<sup>95</sup> Nesse sentido, Gonçalves (2014, p. 273) diz: “ainda que não haja lei específica, subsiste a possibilidade de construir a proteção necessária, com base nos princípios e posituação da igualdade humana.”

## 5. REFERÊNCIAS

AMNISTIA INTERNACIONAL. *Violaciones de los derechos humanos de los homosexuales*. In: SADER, Emir. Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe. Editoras: Boitempo e Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Univ. Estadual do Rio de Janeiro, p 1098, 2006.

AQUINO, Rosimeri. In: **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação / Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Volodre Goellner (organizadoras). 4. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A Educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BALL, Stephen J, Mainardes J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <[www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm](http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm)>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF, 2004.

OBSERVATÓRIO DE GÊNERO. Disponível em:

<http://www.observatoriodegenero.gov.br/>. Acessado em: 24 de out, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Brasil sem homofobia** – programa brasileiro de combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Justiça, 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites virais. Adolescentes e jovens para a educação entre pares: **Gênero**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites virais. Adolescentes e jovens para a educação entre pares: **Sexualidades e Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CANDAU, F. **A Educação escolar e cultural**: construindo caminhos. In: EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE DIVERSIDADE. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005 – (Coleção educação para todos; 7).

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARRARA, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa. 9ª Parada do Orgulho GLTB – São Paulo, 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

CARRARA, S. **Políticas, violência e homossexualidade**: 8ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2003. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. 118 p.

CERATTI, Mariana Kaipper. **O alto preço de ser gay na América Latina**. Disponível em: [Brasil.elpais.com/Brasil/2014/sociedade134211626\\_115208.html](http://Brasil.elpais.com/Brasil/2014/sociedade134211626_115208.html), 2014

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2000.

CLACSO, Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais. <https://www.clacso.org.ar>. Acesso em: 17 out. 2016.

CLAM, Conselho Latino-Americano em Sexualidades e Direitos Humanos. <http://www.clam.org.br/>. Acesso em: 17 out. 2016.

COLETIVO OVEJAS NEGRAS. Disponível em: <https://www.facebook.com/colectivoovejasnegras/timeline>. Acesso em: 10 de mai. 2016.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em:

[http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/Brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/Brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em: 21 dez. 2016.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **O Movimento feminista no Brasil**: dinâmica de uma intervenção política. In: PUGA, Vera Lucia. **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. 510 p. – (Coleção Educação para Todos; v. 10).

COSTA, J. F. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. 4. Ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do programa Brasil sem homofobia, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/lnTsz>. Acesso em: 28 de out. 2016.

DANILIAUSKAS, Marcelo. Resistências internas dificultam políticas de direitos LGBT. Disponível em: <http://www.usp.br/agen/?p=68359>. Acesso em: 28 de out. 2016.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Experiências e estratégias de combate à discriminação por sexualidade**. Texto originalmente publicado no livro: (Contra)Pontos: ensaios de gênero, sexualidade e diversidade sexual, o combate à homofobia - Guilherme Rodrigues Passamani (Org.) – Ed. UFMS, 2012.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Políticas Sexuais e Produção de Conhecimento no Brasil**: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. In: Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 44, n. 1, jan/jun, 2013.

DENCKE E VIÁ, 2003. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. 1942. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife. Ed. Bagaço, 2005.

DUARTE, Ruth de Gouvêa. **Sexo, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis**. São Paulo: Moderna, 2005.

EDGARDO LANDER, **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. 2ª Ed. – Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación y sociedad, 2011.

LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

EL INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN DERECHOS HUMANOS DEL MERCOSUR (IPPDH). Disponível em: <http://www.ippdh.mercosur.int/>. Acesso em: 10 de mai. 2016.

FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. São Paulo: Garamond, 2005.

FERRARI, A. **Revisando o passado e construindo o presente:** o movimento gay como espaço educativo. In: EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE DIVERSIDADE. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 7).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 184 p.

FOUCAULT, Michel. **Les anormaux.** Cours au Collège de France. Paris: Gallimard, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FURLANI, Jimena. In: **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação / Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Volodre Goellner (organizadoras). 4. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diversidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina:** tradução de Galeno de Freitas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. In: **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação / Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Volodre Goellner (organizadoras). 4. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

GONÇALVES, Camila de Jesus Mello. **Transexualidade e Direitos Humanos:** o reconhecimento da identidade de gênero entre os direitos da personalidade. Curitiba: Juruá, 2014. 304p.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. Educação e realidade: Porto Alegre, 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

MARTINS, Paulo Henrique. **La decononialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria**. Buenos Aires: Fundación CICCUS: Estudos Sociológicos Editora, 2012.

IMANISHI, Lia. **Preconceito contra o diferente**. Revista Retrato do Brasil, n. 33. São Paulo, 2010.

JACOBI, Pedro. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**. In: DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO. Problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LAGE, Allene C. **Lutas por inclusão nas margens do Atlântico: um Estudo Comparado entre as Experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal** (Tese de Doutorado). Coimbra: Universidade de Coimbra, FEUC, 2005.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido Loureiro. **Educação humanista e diversidade: um diálogo possível entre Paulo Freire e Martin Heidegger**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

LOURO, Guacira Lopes. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação** / Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Volodre Goellner (organizadoras). 4. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAGNAVITA, A. D. **O surgimento dos homossexuais**. In: *Filosofia: Ciência e vida*. Ano VI, MEC, nº. 70, maio, 2012.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

MAREN, 1995. OLIVEIRA, Maria Marly de. 1942. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife. Ed. Bagaço, 2005.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de Administração Pública**: foco nas instituições e ações governamentais. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, Sônia Maria de. **Educação e sexualidade**. Florianópolis: UDESC, Caderno Pedagógico, v. 01, 2002.

MEYER, Dagmar, E. *In*: **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação / Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Volodre Goellner (organizadoras). 4. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MIDES. **Aportes para el trabajo com adolescentes y jóvenes**. MIDES/INJU, Programa Jóvenes en Red. El Instituto Nacional de la Juventud del Ministerio de Desarrollo Social se propuso con apoyo del UNFPA-FLACSO Uruguay, 2015. 74p.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORENO, Alejandro. **Superar a exclusão, conquistar a equidade**: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: A colonialidade do Saber. Buenos Aires: Clacso, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. 1942. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife. Ed. Bagaço, 2005.

O'GORMAN, Edmundo. **La Invención de América**: investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir. México: FCE, 2003.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Preconceitos contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **pluralidade cultural**: orientação sexual/Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 2001.

PERNAMBUCO, Secretaria da Mulher. **Mulheres construindo igualdade**: Caderno etnicorracial. Recife: A Secretaria, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel, 2003.

RAMOS, S. **Violência e homossexualidade no Brasil: as políticas públicas e o movimento homossexual**. In: GROSSI, M. Movimentos sociais, educação e sexualidades. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

RIOS, Roger Raupp. **Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação**. In: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SADER, Emir. **Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. Editoras: Boitempo e Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Univ. Estadual do Rio de Janeiro, 1460 p, 2006.

SANTOS, B. S. **Entrevista com professor Boaventura de Sousa Santos**. Disponível em: HTTP: // [www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm](http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm), 1995. Acessado em: 14 de Janeiro de 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para além de um e outro**, 2004. Disponível em: [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt). Acesso em: 27 de Nov. 2016.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Impetus, 2001.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília – DF, 2009.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Educação Inclusiva**. Governo Federal. Brasília, 2009.

SEFFNER, F. **Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar**. In: EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE DIVERSIDADE. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 7.

SEFFNER, Fernando. **Para pensar as relações entre religiões, sexualidade e políticas públicas: proposições** e experiências. Diálogo Latino-americano sobre Sexualidade e Geopolítica. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sxpolitics.org>. Acesso em: 28 de out. 2016.

SEMPOL, Diego. **Políticas Públicas y diversidad sexual**. Hablando de derechos/DESC+A: Charlas de formación en derechos humanos. Montevideo: MIDES, 2012. Disponível em: [www.mides.gub.uy](http://www.mides.gub.uy). Acesso em: 24 out. 2016.

SEGREGA, Francisco López. **Abrir, “impensar” e redimensionar as Ciências Sociais na América Latina e Caribe**: é possível uma Ciência Social não eurocêntrica em nossa região. In: A colonialidade do Saber. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SISUL. **Sistema de informação sobre institucionalidade em direitos humanos do Mercosul**. Disponível em: <http://sisur.ippdh.mercosur.int/si/web/pt/ficha/pais/3>, Acessado em: 24 de janeiro de 2014.

SITEAL. Sistema de información de tendencias educativas em América Latina. Disponível em: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil\\_uruguay\\_0.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_uruguay_0.pdf). Acessado em: 19 de outubro de 2015.

SOARES, Rosângela. In: **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação / Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Volodre Goellner (organizadoras). 4. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: questões temáticas e de pesquisa. Cardeno CRH 39: 11-24, 2003.

SCHAVELZON, Salvador. **Por que o Uruguai nos surpreende?** Revista Carta na Escola, n. 79, MEC, 2013.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Recife, SOS Corpo, 1995.

STRECK, Danilo R. **Fontes da pedagogia latino-ameicana**: uma Antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TONELI, M. J. F. **Homofobia em contextos jovens urbanos**: considerações acerca do lugar da Psicologia nesse debate a partir da contribuição dos estudos de gênero, 2006.

TROJAM, R. M. **Educação Básica e formação docente em Cuba**: prós e contras. Jornal de Políticas de educação: estudos iberoamericanos. Brasília: Liber livro Editora, CYTEC, 2008.

VIANNA, Adriana. **Direitos e políticas sexuais no Brasil**: mapeamento e Diagnóstico / Adriana Vianna , Paula Lacerda. – Rio de Janeiro : CEPESC, 2004.

ZIBECHI, Raúl. *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*. In: SADER, Emir. Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe. Editoras: Boitempo e Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Univ. Estadual do Rio de Janeiro, p 814, 2006.

[www.mec.gub.uy/innovaportal/file/40877/1/pautas\\_diversidad-tnu.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/40877/1/pautas_diversidad-tnu.pdf). Acesso em: 19 dez. 2015.

[www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf). Acesso em: 03 mai. 2016.

[www.ippdh.mercosur.int/pt-br/tag/sisul-pt-br/](http://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/tag/sisul-pt-br/). Acesso em: 10 out. 2015.

<http://flacso.org.br/?p=14503>. Acesso em: 24 de fev. 2016.

[www.proderechos.org.uy](http://www.proderechos.org.uy)

[www.mujaresenelhorno.org](http://www.mujaresenelhorno.org)