



Revista Katálysis

ISSN: 1982-0259

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Curso
de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal
de Santa Catarina

Silva, Poliana Machado Gomes da; Barbosa, Kaline de Souza
Do eclipse ao raiar do para si LGBT na política educacional brasileira
Revista Katálysis, vol. 21, núm. 3, 2018, Setembro-Dezembro, pp. 564-573
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Curso de Graduação
em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina

DOI: 10.1590/1982-02592018v21n3p564

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179659699012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ESPAÇO TEMÁTICO: SERVIÇO SOCIAL: GÊNERO, RAÇA/ETNIA, GERAÇÕES E SEXUALIDADE

Do eclipse ao raiar do *para si* LGBT na política educacional brasileira

Poliana Machado Gomes da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0001-8220-6229>

Kaline de Souza Barbosa²

<https://orcid.org/0000-0002-8762-7951>

¹ Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, Fortaleza, CE, Brasil

² Universidade Regional do Cariri, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Curso de Pós-Graduação em Direito das Famílias, Crato, CE, Brasil

Do eclipse ao raiar do *para si* LGBT na política educacional brasileira

Resumo: Este artigo apresenta como objeto de estudo a política nacional de Educação consoante com a emancipação humana da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT). Ademais, tem-se como objetivo central deslindar os (des)caminhos para uma política nacional de Educação voltada à emancipação humana desse segmento. Para tanto, recorreu-se à pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como opção metodológica os tipos de pesquisa descritiva e explicativa e exploratória, conduzindo a decomposição desta investigação em três seções cujas discussões circundam o objetivo proposto. Permitiu-se, pois, verificar que o processo de desumanização, enraizado em função da lógica do capital, reflete hodiernamente o não nutrimento de uma perspectiva emancipatória na educação brasileira, posto que os pilares de tal lógica não aquiescem uma transformação da realidade objetiva e concreta.

Palavras-chave: Educação brasileira. LGBT. Emancipação humana.

From the eclipse to the dawn of the *for itself* LGBT in the Brazilian educational policy

Abstract: This article presents the national policy of Education as an object of study according to the human emancipation of the population of Lesbian, Gay, Bisexual, Transvestite, Transsexual and Transgender (LGBT). The central objective is to highlight the paths/dead ends to a national education policy focused on the human emancipation of this segment. A qualitative approach was used with descriptive, explanatory and exploratory research, leading to the decomposition of this research into three sections whose discussions surround the proposed objective. It was possible to verify that the process of dehumanization, rooted because of the logic of capital, nowadays reflects the non-nourishment of an emancipatory perspective in Brazilian education, since the pillars of such logic do not accept a transformation of objective and concrete reality.

Keywords: Brazilian education. LGBT. Human emancipation.

Recebido em 15.02.2018. Aprovado em 25.05.2018. Revisado em 02.07.2018.



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

É na relação indivíduo-genericidade, realizada no interior das relações sociais, que se efetiva a condição gênero *para si*, ou seja, ocorre a apreensão da categoria gênero humano cada vez mais de modo livre e consciente. No que concerne à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), o sujeito sai da condição gênero *em si*, na qual há obscuridade no reconhecimento do indivíduo, onde o mesmo se desconhece, perde a sua identidade própria, transladando para uma condição emancipatória. Logo, o segmento LGBT no contexto da política educacional brasileira constitui o objeto de estudo desta investigação.

Dado o caráter dialético do real, tanto o objeto cognoscível quanto a própria realidade estão em constante transformação. Nessa processualidade, as categorias gênero e diversidade sexual também se fazem presentes. Diante disso, para alcançar uma sociabilidade não heteronormativa, por intermédio da ultrapassagem de seu mero desejo, é impreterível ressurgir possibilidades que abarquem esta dinamicidade contrária à barbarização heteronormativa.

No sentido de apreensão crítico-analítica para com o objeto de estudo, obtém-se como questão norteadora a interlocução: As políticas de educação implementadas pelo Estado brasileiro, especialmente em sua configuração atual, corroboram para a emancipação humana, sobretudo do segmento LGBT? Para tecer análises no seio deste questionamento, apresenta-se como objetivo central deslindar os (des)caminhos para uma política de educação brasileira em prol da emancipação humana da população LGBT.

Em um primeiro momento, tem-se uma análise acerca dos processos de edificação e desconstrução das identidades sexual e de gênero no âmbito educacional; secundariamente, demonstra-se o raiar do *para si* LGBT no contexto da política de educação brasileira e, por fim, faz-se uma defesa à emancipação humana enquanto mecanismo para ascender à cripta educacional polarizadora de gêneros. Outrossim, assevera-se o quanto não cabe o binarismo, em decorrência da debilidade de seus cânones, na democracia brasileira. Visando-se suplantiar os limites das instituições de ensino, é crucial uma educação em prol de um *dever* ou vir-a-ser social, que propõe repensar valores compartilhados por aqueles(as) envolvidos(as) no processo educacional.

A (des)construção das identidades sexual e de gênero na educação brasileira

É no âmbito social que se constroem e se reproduzem as relações entre os diversos sujeitos. Desta maneira, de que modo o gênero, o qual implica cultura e relações de poder, faz-se constituinte da identidade dos sujeitos? É preciso, para dar resposta a tal questionamento, que envolva uma categoria fluida e mutável, conceber outra categoria complexa: a identidade.

Admite-se que os sujeitos apresentam, nos dizeres de Guacira Lopes Louro (2004, p. 24), “[...] identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”. A produção da identidade está vinculada, portanto, às condições objetivas e subjetivas para o seu discernimento. Ao instituir a identidade dos sujeitos sociais, o gênero contribui para a transcendência da ideia de triviais papeis. Busca-se, então, conceber que diversas práticas e instituições são atravessadas pelo gênero, tornam-se ações e espaços que se produzem, engendram e se tornam *generificados* (LOURO, 2004). Decerto, a identidade de gênero diz respeito ao gênero que o sujeito se identifica. Corroborando Jesus (2012, p. 24) ao defini-la como “Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa”. A identidade de gênero distingue das expressões de gênero, ou seja, das formas como os sujeitos se apresentam, comportam-se. Ainda para Jesus (2012, p. 26), no que toca às identidades sexuais dos indivíduos, as mesmas

[...] se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Evidencia-se, pois, que o reconhecimento de certa identidade por parte do sujeito é uma questão não apenas individual, mas também política. Não se pode esquecer que a concepção para identidade de gênero não é idêntica nem pode vir a se igualar com a concepção de orientação sexual. Nessa óptica, a orientação sexual apresenta uma enorme abertura, fluidez e flexibilidade, pois a esfera do desejo ultrapassa uma escolha racional. Seu conceito vai na contramão aos princípios heteronormativos, que imperam normas desestruturantes da subjetividade dos sujeitos, uma vez que abrange em suas interpretações as populações LGBTs e não somente os(as) heterossexuais. Consoante ao pensamento de Foucault (1988), a formação das identidades se efetua

mediante a junção de um conjunto heterogêneo o suficiente para abarcar instituições, organizações sociais e todo um aglomerado de convenções morais e construções filosóficas, que interferem de modo significativo nas formas como são sistematizadas as relações sociais. Desse modo, o autor denomina esse conjunto como sendo: dispositivo histórico de poder.

Esse dispositivo histórico de poder acaba por interferir na construção das subjetividades, das identidades sociais e individuais, das identidades de gênero. Por conseguinte, é com o entendimento sobre tais categorias e conceitos que se pode salientar que o campo da educação constitui, por meio de suas instituições, tal dispositivo, o que oportuniza a construção ou até mesmo desconstrução dessas identidades (CISNE, 2005). Sendo a mesma um complexo que integra a vida social e, portanto, numa sociedade contraditória como a regida pelo capital¹, a mesma concebe uma função ou papel social relevante nos modos de (re)produção do ser social.

Em virtude de tais observações, no seio do capital, esse aparato social não apenas constrói conhecimentos, como também reproduz padrões sociais, os quais objetivam legitimar valores, concepções ideológicas, fragmentações sociais, moldando sujeitos, suas identidades e seus corpos (JUNQUEIRA, 2009). Por meio de seus pressupostos, a educação fortaleceu um composto de crenças e regras normativas da heteronormatividade responsáveis pela redução da figura do *outro* (isto é, aquele que difere do próprio sujeito e desvia das normas que regem corpos e mentes).

Em que pese tal analítica, no histórico da educação brasileira, os processos de construção da identidade dos sujeitos foram orquestrados pela heteronormatividade. Entretanto, não se pode reduzir ou limitar a edificação das identidades dos sujeitos a esta esfera, já que a internalização de um conjunto de premissas sociais foram, e ainda são, naturalizadas pela dinâmica das relações sociais cotidianas, adquirindo contornos e traços visíveis dos modos de (dever) ser. Como efeito desta *educação heteronormativa*, tem-se uma socialização baseada na hierarquização das identidades de gênero, alimentadas por alicerces ideológicos que reforçam ulteriormente ou são permanentemente reforçadas por uma ordem que estabelece o binarismo dos gêneros. Contudo, é imprescindível perceber os gêneros, nos dizeres de Mirla Cisne (2005, p. 4), “[...] para além de uma construção cultural, uma vez que a cultura não é natural. Não só o gênero deve ser historiado, mas também a cultura e a sociedade. Não de forma isolada, mas inter-relacionadas, analisando as autodeterminações”.

De forma a apreender a vivacidade do *carpe diem* na atualidade, é fundamental o resgate do gênero humano *para si* por parte, em especial, da população LGBT. Compreendendo-se a totalidade desse processo, no qual ocorre uma injunção sistemática de determinações objetivas e subjetivas para a sua construção, poder-se-ia dizer que a consciência de gênero humano é a ética do ser social. Nesse ínterim, o âmbito da educação brasileira voltado para a diversidade sexual e de gênero, bem como orientado para a construção das identidades sexuais e de gênero, constitui um desafio para um projeto alternativo de sociabilidade. Portanto, objetivando-se compreender a dialeticidade da realidade do Brasil, face a esta temática, é necessário dar visibilidade a educação em sentido ético-político, por meio da estabilização de uma política de educação em prol do reconhecimento à população LGBT, isto é, uma política identitária.

Do eclipse ao raiar do *para si* LGBT na educação brasileira

É na década de 1980 que começam a ser discutidas, no âmbito da educação no Brasil, problemáticas em torno das identidades de gênero e suas formas de expressão, bem como discute-se diversidade sexual e homofobia. A segunda metade dessa década acompanha, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, um novo momento no país. Ampliaram-se, com relação à educação, as responsabilidades entre o poder público e a sociedade devido às demandas impostas pelo processo de globalização do mundo moderno. Nesse âmbito, avalia-se no art. 205 da Constituição a relevância da educação como uma política pública de direito de todos.

Fronte a esta regulamentação, o direito à educação intenta a garantia de que o Estado junto à família sejam responsáveis pela mesma de modo adequado, percebendo-se a necessidade de redução das desigualdades sociais. Contudo, seu propósito não sinaliza a efetividade de suas funções e objetivos, sua materialização. Enquanto política pública, a educação é uma área estratégica estatal, onde há uma tensão de lutas de classes e embates de poder, a qual nos moldes de um modelo que não visa à emancipação humana dos sujeitos, em especial dos sujeitos LGBTs, constitui uma expressão da questão social.

Para mais, nos fins da década de 1990, em decorrência da necessidade de respostas intelectuais para a *Acquired Immune Deficiency Syndrome* (AIDS)², o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS) começaram a incentivar o desenvolvimento de projetos de educação sexual, evidenciando a não compreensão crítico-analítica da categoria sexualidade e alimentando uma visão conservadora de educação sexual (entendida enquanto política sexual em prol da heteronormatividade, buscava conter as investidas contra a sua *normalidade*).

Deste modo, foram publicadas as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (DPES), versando acerca da inclusão da prática de Educação Preventiva Integral (EPI), tantos nos conteúdos quanto nas atividades curriculares da educação infantil até o ensino médio. Ponderava-se ainda sobre práticas sociais direcionadas por parâmetros do “sexo seguro” (BRASIL, 1994, p. 38), tendo em vista o aumento das situações de risco do segmento infanto-juvenil, as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), a AIDS e a supressão de valores morais pela ausência de uma “educação sexual correta” (BRASIL, 1994, p. 38).

No documento supracitado, verifica-se a não utilização das expressões *homossexualidade*, *homossexual*, *gay*, *lésbica*, *bissexual*, *travesti* e *transsexual*, havendo uma única menção ao termo *orientação sexual*. A DPES revela, portanto, que a vivência individual da condição feminina ou masculina intervém tanto no relacionamento social, econômico e político, quanto “na modificação de papéis e na redefinição de status, nas lutas pelo poder, nos limites do direito sobre o corpo sexuado, na procriação, na liberdade da orientação sexual, nos costumes e nos hábitos”. (BRASIL, 1994, p. 15).

Mesmo em um cenário controverso à apreensão histórico-cultural do gênero e sexualidade, sob as influências das deliberações do Congresso de Viena em 1993, na qual o Brasil é um país participante, há a instituição do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996. Do PNDH (BRASIL, 1996a), lançado no governo de Fernando Henrique Cardoso, decorre a relação entre sexualidade e Direitos Humanos (DH), ao incluir em seu texto a população de homossexuais, em prol do desenvolvimento de ações voltadas à proteção do direito à vida, salvaguardando o tratamento igualitário perante a lei. Contudo, este programa não apresentou propostas voltadas primordialmente aos(as) LGBTs.

Nessa dinâmica social, em 1996, tem-se promulgada a primeira lei geral da educação desde 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei nº 9.394/96. Nela foi definido e regularizado o sistema de educação brasileiro, pelo qual o governo passa a assumir como tarefa de sua competência a definição da política da educação, descentralizando sua ação para Estado e municípios (PIANA, 2009). Destaca-se na LDB o seu art. 3º, no qual preconizam-se, dentre outros, como princípios fundamentais: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996b), não ocorrendo referências à igualdade de gênero em seu texto.

Oficialmente lançados em 1997, por meio da Lei nº 9.394, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), distribuídos ao longo do território nacional pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, no início de 1998, integram temas a respeito da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas. Apesar disso, essas temáticas encontravam-se subordinadas ao trinômio corpo-saúde-doença vinculado ao tema transversal denominado por *Orientação Sexual*, delimitando sua reflexão ao campo da saúde. A mesma, “[...] é um dos fatores que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos”. (BRASIL, 1997, p. 293). Nessa ótica, permeava-se o reducionismo biológico da concepção de sexualidade, o que resultou na invisibilidade da pluralidade da mesma, não corroborando para minorar o preconceito contraposto à diversidade de expressões da sexualidade humana. Ora, não havendo esse entendimento acerca de tal categoria, os PCNs não ultrapassam uma perspectiva tradicional da concepção de gênero, não engendrando espaço para análises sobre identidades afirmadas em torno dos gêneros.

Alguns anos mais tarde, em outubro de 2001 fora criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). Não há controvérsias de que o CNCD foi uma das primeiras ações governamentais voltadas à implementação de recomendações provenientes da Conferência de Durban. Ressalta-se, inclusive, que compuseram o CNCD representantes de organizações da sociedade civil e do movimento LGBT. Além do mais, tem-se em 2001 a aprovação da Lei nº 10.172 referente ao Plano Nacional de Educação (PNE). Este, por sua vez, não promoveu a amplitude dos debates sobre diversidade, sexualidade, orientação sexual e identidades de gênero.

Embora oriundo em um cenário de intensa mobilização social, o PNE constituía particularidades tradicionais no trato às temáticas alusivas a gênero e à orientação sexual, na medida em que mantinha o mutismo em torno das discussões acerca sexualidade e identidade de gênero, passando ao largo das reflexões sobre demandas e direitos LGBTs no contexto da política de Educação. Conquanto, mesmo que tratando de maneira frágil, recomenda o item do PNE referente aos objetivos e metas para o ensino fundamental: “[...] a adequada

[...] apenas no contexto da perspectiva de emancipação do gênero humano é que a política de educação brasileira se voltará para a pluralidade sexual e de gênero e dará visibilidade à luta LGBT.

abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. (BRASIL, 2001).

Nesse mesmo ano houve a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), cuja implementação se deu apenas em 2002. Destacava-se no documento a garantia do direito à liberdade, à liberdade de expressão, de crença, culto e de orientação sexual, em defesa de uma emenda constitucional que integrasse o direito à livre orientação sexual e a proibição de sua discriminação (BRASIL, [2002]). Nessa nova versão do programa, havia ênfase nas demandas advindas da população LGBT, trazendo questões voltadas ao combate à LGBTfobia no espaço escolar.

Em inícios de 2003, constituiu-se pelo CNCD uma comissão permanente, com fins voltados ao recebimento de denúncias de violações de direitos humanos baseados na orientação sexual. Outrossim, em 2004, dando-se ênfase à inclusão social, organizam-se novas instituições na esfera específica do MEC: a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), e, com injunções desse processo, emerge a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Nesse ínterim, havia uma tentativa de articular ações inclusivas em prol da valorização da diversidade, dando relevo às demandas até então invisibilizadas, não atendidas pelo sistema público de educação. Em decorrência da SECAD, foram canalizados para a agenda governamental do MEC temáticas, abordagens e sujeitos que dela se encontravam excluídos(as), fazendo com que o governo percorresse pelas políticas de gênero em educação.

Nesse cenário de reconhecimento de direitos, o governo brasileiro exibiu em 2003 uma resolução à Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, designada *Orientação Sexual e Direitos Humanos*. A mesma envolvia a reconhecimento da pluralidade de orientação sexual como um direito humano, e, caso fosse aprovada, seria a primeira resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) a reportar-se à orientação sexual³, penalizando violações de direitos nessa extensão. Para mais, há em 2003, no governo Lula, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O documento afirma que educar em direitos humanos é potencializar processos de educação formal e não-formal, de maneira a contribuir para a “[...] construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas”. (BRASIL, 2003, p. 7).

Data-se em 2004 o Plano Plurianual (PPA 2004-2007) – definindo o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Nesse cenário, visando materializar tal compromisso a Secretaria Especial dos Direitos Humanos lançou o programa Brasil Sem Homofobia (BSH), cuja ênfase recaía na oposição à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, às violências física, verbal e simbólica⁴ sofridas pelo público LGBT. Logo, nascia o Projeto Escola Sem Homofobia para implementação do BSH. Desta forma, no que diz respeito à educação, o BSH tinha a finalidade de “[...] promover valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”. (BRASIL, 2004, p. 22-23). Na perspectiva de educação em prol da diversidade a SECAD desempenhou importante papel, atuando na implementação de *políticas de inclusão*, compreendendo ser de grande valia a interlocução entre educação e diversidade sexual e de gênero. O BSH representou uma indicação explícita de que os poderes públicos necessitavam findar o fenômeno da homofobia, enraizado histórico-socialmente no Brasil.

Além disto, os compromissos no âmbito da educação com o BSH remeteram, dentre outros, a: elaborar diretrizes que orientassem os sistemas de ensino na implementação de ações em prol do respeito ao(a) cidadão(ã) e à não-discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero; fomentar e aprovar curso de formação inicial e contínua de professores(as) na área da sexualidade; formar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no MEC, tendo como partícipe fundamental o movimento de LGBT, para acompanhamento e avaliação das diretrizes traçadas (BRASIL, 2004). Na órbita desse pensar, um dos desafios impostos à população LGBT se deu face a consubstancialização da luta de determinados parlamentares que reivindicavam a aprovação do Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 122/2006. O mesmo ambicionava criminalizar a discriminação ocasionada exclusivamente pela orientação sexual e identidade de gênero do sujeito discriminado. Contudo, o PLC ainda não saiu da qualidade de arquivado, posto que sofre retaliações pela maioria dos(as) parlamentares.

Ademais, em agosto de 2006, no encontro das Altas Autoridades em Direitos Humanos do Mercado Comum do Sul e Países Associados, aprovou-se a introdução do tema *Orientação Sexual e Identidade de Gênero* na agenda de direitos das nações da região, reforçando-se a discussão no âmbito da ONU (HENRIQUES et al., 2007). Nessa perspectiva, o MEC divulgou um Termo de Referência com a finalidade de instruir a apresentação, escolha e apoio financeiro a projetos de formação de professores(as) da educação em benefício da promoção e valorização, no enredo escolar, da cultura de reconhecimento da identidade de gênero e diversidade sexual, enfrentando-se o sexismo e a homofobia (HENRIQUES et al., 2007).

Em 2007 tem-se uma nova versão do PNEDH (BRASIL, 2007), na qual se estabelece como ações programáticas tanto para a educação básica quanto para a superior, o fomento da inclusão, no currículo escolar,

de temas transversais, tais como: gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Todavia, o mesmo continua em sua timidez ao tratar da promoção da cidadania e DH de pessoas não-heterossexuais. Em 2009, lançou-se o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, mais conhecido como Plano Nacional LGBT⁵. O mesmo representou um importante passo para o amadurecimento da democracia representativa brasileira, mobilizando-se um pacto entre o poder público e a sociedade civil organizada.

Fora lançado, também, o PNDH III objetivando revisar o PNDH II, incorporando abordagens levantadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos e nas Conferências temáticas realizadas desde 2003. No PNDH III, em seu eixo III intitulado *Universalizar direitos em um contexto de desigualdade*, um dos objetivos estratégicos do plano remete à garantia do respeito à “livre orientação sexual e identidade de gênero”. (BRASIL, 2010, p. 98). O PNDH III desdobra-se, ademais, em oito ações programáticas, pelas quais uma delas se volta a “Desenvolver meios para garantir o uso do nome social de travestis e transexuais”. (BRASIL, 2010, p. 99).

Essas considerações foram relevantes para os debates que ocorreram na VI Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010. Nela foram pautadas questões acerca de inclusão e diversidade no campo das políticas de educação brasileira. Na elaboração das metas para o PNE, o eixo temático *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade* elucidou várias recomendações de políticas sobre asserções variadas, em função da realidade econômica, política, cultural e social do país, representando avanços no que diz respeito à incorporação de demandas sociais, em especial, de LGBTs.

Para mais, organizado em função do *Projeto Escola Sem Homofobia*, o material *Escola Sem Homofobia* seria distribuído no ano de 2011 por todo território nacional. O projeto havia confeccionado dois produtos: primeiro, um composto de recomendações para orientar a revisão, formulação e implementação de políticas públicas que se referissem à problemática da homofobia no âmbito educacional brasileiro; segundo, a elaboração de estratégias de comunicação para problematizar as questões da homossexualidade de um modo mais justo. Não obstante, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional principiaram campanhas contra o mesmo, denominando-o pejorativamente de *kit gay*.

No limiar de uma lógica não-discriminatória, tem-se em 2014 o estabelecimento de um novo PNE, com a Lei nº 13.005. O mesmo consistiu em um mecanismo essencial de fortalecimento da educação como uma política de Estado, portanto, pública. O novo PNE significou a possibilidade de alavancar estratégias que contemplassem os desafios da promoção do respeito à sexualidade e igualdade de gênero, sob o prisma de preencher a agenda das políticas educacionais. Posto isso, foi aprovada pela CONAE e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2014, a construção de Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Diversidade Sexual para educação básica e ensino superior. Esse avanço foi fruto do empenho político de movimentos sociais de educação, da população LGBT, de grupos feministas, entre outros.

Outro avanço para a população LGBT diz respeito à Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, proposta pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais, estabelecendo parâmetros para a efetivação das condições de acesso e permanência de travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino. Entre outras prerrogativas, a resolução certifica o direito ao tratamento por meio do nome social (BRASIL, 1995). Ainda com avanços e conquistas para a população LGBT na educação, tem-se em abril de 2017, preconizado pelo MEC, o corte da homofobia na lista de preconceitos que devem ser combatidos nessa área. Os fragmentos que se posicionam em prol do respeito à diversidade apresentaram os termos *identidade de gênero e orientação sexual* excluídos, evidenciando não apenas a exclusão de meros termos ou concepções, mas a invisibilidade do art. 3º, inciso IV, da Carta Magna, que preconiza: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988).

Diante desse cenário, vislumbram-se vários desafios no âmbito das discussões e da apreensão da identidade de gênero e diversidade sexual pela educação no Brasil. Todavia, os mesmos podem, através de uma vertente emancipatória, ser convertidos em possibilidades e alternativas para a sua suplantação. Sendo assim, há de se convir que apenas no contexto da perspectiva de emancipação do gênero humano é que a política de educação brasileira se voltará para a pluralidade sexual e de gênero e dará visibilidade à luta LGBT.

Emancipação humana: pelo *dever* e pela *práxis* ascendentes à cripta educacional heteronormativa

A apropriação do patrimônio do gênero humano – valores, conhecimentos, etc. – é condição primordial para que o sujeito singular se torne pleno membro deste gênero. Nesse ensejo, constitui uma função mister da educação, em sentido de emancipação do gênero humano, permitir às pessoas o acesso ao composto dos bens materiais e espirituais (constituintes da riqueza humana)⁶. Theodor Adorno (1995) analisa que uma sociedade

que tenha como parâmetro o ser humano e que apresenta como horizonte a sua emancipação, exige necessariamente a ruptura com lógicas desumanizadoras. Isto posto, os princípios que a orientam se distanciam e são antagônicos aos valores que regem a sociabilidade do capital, pois esta última, como outrora fora mencionada, considera os indivíduos enquanto mera força de trabalho e não como pessoas, porventura, sujeitos de direitos.

Uma sociabilidade que aspira a emancipação humana indica, para Marx (1971 apud TONET, 2016), a existência de três argumentos que a validam: aquilo que compõe o ser social é fruto da atividade humana, logo, o mesmo pode instaurar uma nova forma de sociedade através do trabalho associado; se no plano das possibilidades existe certa alternativa, esta poderá ser possível; no núcleo do próprio capitalismo, dada as suas contradições, gestam-se condições para erigir uma sociedade plenamente emancipada. Fugindo da ordem instrumental capitalista, tem-se como pressuposto básico para emancipação a razão substantiva. Esta, nos dizeres de Guerra (2000), está amparada em uma concepção universalista e de totalidade, a qual rejeitando o conformismo e a aceitação passiva ocupa-se em perguntar sobre o *para que*, e acrescenta-se ao pensar da autora o *para quem*. A razão substantiva, dialética e ontológica, portanto, possibilita resgatar a dimensão emancipatória da educação.

A luz dessa observação, percebe-se que é na conversão de princípios individualistas e particulares, preconizados pela lógica da desumanização capitalista, em princípios pautados na perspectiva de totalidade, universalidade e liberdade, que se sustém a base para a emancipação humana. Em uma análise metafórica, poder-se-ia dizer que a educação brasileira (capitalista, burguesa e neoliberal) inerte aos parâmetros normativos sociais equipara-se ao *Mito da Caverna* apontado por Platão em sua obra *A República*.

Nessa perspectiva, utilizando-se uma abordagem comparativa com a educação hodierna brasileira, a *caverna* diz respeito às fronteiras institucionais de ensino disseminadoras de uma ordem social regida pelo capital. Enquanto isso, as pessoas, que estão integradas a essas organizações, são instrumentalizadas, alienadas, estranham-se, desconhecem-se, ou seja, só conseguem captar o aparente das sombras dispostas ou projetadas por essa ordem, admitindo-as como uma realidade imutável.

Dessa alegoria ao real contemporâneo, a descrição da elevação e da descida à caverna elucida a *Paidéia*, a transformação na trajetória de nosso pensamento, como sendo necessária à libertação e à efetivação da interrupção com a endogenia das muralhas nubladas e mantenedoras de uma certa ordem social. A volta à caverna para o convite ao conhecimento da luz apresenta a dialética como movimento promotor da libertação do olhar intelectual, de transformação da cegueira para se poder analisar à luz de um pensar não heterônomo. Na trama atual, poder-se-ia afirmar que são postos desafios e limites para os sujeitos transcenderem a cripta obscura das instituições, em especial as de ensino, promovendo rupturas nos paradigmas pedagógicos.

Visando-se suplantar os limites da *caverna*, trabalhando-se o princípio da igualdade, é preciso a inserção da educação em DH, voltada à mudança. Em prol de um *dever* ou vir-a-ser social, esta introdução propõe repensar valores compartilhados por aqueles(as) envolvidos(as) no processo educacional. Tendo como parâmetro a emancipação do gênero humano, no sentido de cultivar o respeito, a dignidade da pessoa humana vivenciada pelos princípios da liberdade, igualdade e justiça, tem-se a necessidade de inclusão de questões de gênero, identidade e orientação sexual na educação.

O horizonte da universalidade e da totalidade não são primazias da sociabilidade do capital, e mais: a própria educação não é, nesta estrutura social, um fator de relevância para um metamorfismo basilar, já que este não é uma finalidade burguesa. Isto se torna evidente quando se investiga a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, de dezembro de 2016, instituindo um novo regime fiscal sob o enfoque jurídico-constitucional. Trabalhar a concepção dos DH como partícipe da educação, é, portanto, introduzir a educação em uma dimensão pedagógica emancipatória. Isto exprime a recusa de uma pedagogia de enquadramento de indivíduos nos paradigmas burocrático-institucionais que os educam para dominá-los. A pedagogia emancipatória sugere o que Paulo Freire (2006, p. 69) denomina de “consciência transitiva”.

A transitividade crítica da consciência implica, pois, na receptividade ao novo e não-recusa ao velho, rejeitando-se um irracionalismo sectário. Este, por sua vez, na analítica de Freire (2006), é um elemento supressor da esperança que leva a uma consciência intransitiva. A educação, nas interpelações freirianas, detém instrumentalidade, uma capacidade ou qualidade que objetiva a emancipação humana, possuindo uma função libertadora. Face tais ponderações, uma consciência não-transitiva, logo, ingênua, mágica ou fechada introduz uma consciência hospedeira de arbitrariedade e sujeição. Assim, restringir um *dever* ou vir-a-ser educacional às margens corretivas da ordem burguesa é impelir uma qualitativa transformação social.

Axiomaticamente, quando se propõe uma educação voltada à população LGBT, reconhecem-se o conjunto dos DH da população. Fica claro e evidente a compreensão da multiplicidade e das diferenças como inerentes ao processo do *dever*. E é nesse via-a-ser que se objetiva a emancipação do gênero humano, especialmente, dos(as) LGBTs. Outrossim, na vereda emancipatória de tais sujeitos que se efetua a crítica à pedagogia do enquadramento e possibilita não descartar a ideia da construção de uma nova ordem social.

À guisa de considerações finais

Defendeu-se, aqui, uma educação democrática como processo, e não enquanto grandeza liberal. O horizonte democrático é posto isso, alicerce dos processos voltados à emancipação do gênero humano, sobretudo da população LGBT. Não podendo ser tomadas meramente de forma abstrata, ou seja, vazias de significado ético-político, as ações da política de educação brasileira necessitam de instrumentalidade. Nesse panorama, o gênero humano se faz presente em todo sujeito social, tendo este indivíduo consciência desse fato ou não. O adverso está nessa não percepção consciente por conta do estranhamento e alienação dados na realidade social. Conquanto, a consciência transitiva eleva a subjetividade singularizada do ser LGBT *em si* à subjetividade objetivada do ser LGBT *para si*.

Na contramão de se adentrar na problematização dos conservantismos binários de gênero, observou-se que a política educacional, em seu extremo, não traz efetividade aos direitos para LGBTs. Essa premissa se torna mais clara quando se retoma a análise das políticas públicas de educação para esse público, dado que as mesmas são políticas paliativas, sem conteúdo conceitual e prático efetivo. Logo, mesmo com avanços, verificou-se que a população LGBT não é alvo de políticas de educação implementadas pelo Estado brasileiro, especialmente em sua configuração atual, tornando-a invisibilizada na análise e, conseqüentemente, no desenvolvimento de ações específicas da política educacional brasileira.

Fortalece-se, a partir de então, uma tendência de se conceber como inútil e inoperante as inferências dos textos das leis subjacentes à racionalidade hegemônica do capital, o que pode ser deslindado pela *invisibilidade* da população LGBT na agenda das políticas públicas, especialmente, da política de Educação. A ausência de evidenciar uma política educacional emancipatória para essa população é fruto da histórica exclusão, pelas normas morais da boa conduta heterossexual, das formas de se viver os gêneros e de se expressar as sexualidades.

Ademais, a invisibilidade LGBT é marca da não aceitação da pluralidade, constituída num viés de segregação ou apartheid social. Diante disso, rótulos e etiquetas devem estar estampados no sujeito social para facilitar a sua classificação e o seu controle no ínterim da ordem mantenedora do binarismo dos gêneros. Ao mesmo tempo em que esse público, enquanto *gênero para si* deve ter nitidez, na lógica desumanizadora capitalista acabam sendo camuflados e suprimidos. Igualmente, é na vereda emancipatória de tais sujeitos que se efetua a crítica à pedagogia do enquadramento e possibilita-se não descartar a ideia da construção de uma nova ordem social.

Referências

- ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educhd.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- _____. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 maio 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904impressao.htm>. Acesso em: 27 ago. 2017.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. Brasília, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Diretrizes para uma política educacional em sexualidade*. Brasília, 1994. (Série Educação Preventiva Integral).
- _____. Ministério da Saúde. 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: BVSMS, 2004. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em 29 ago. 2017.

- _____. Secretaria de Direitos Humanos. Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 mar. 2015. Disponível em: <www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- _____. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)*. [Brasília], [2002]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- _____. Projeto de Lei da Câmara nº 122, de 2006. (nº 5.003/2001, Na Câmara dos Deputados). Disponível em: <www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/pdf/PLC122.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- CISNE, M. Marxismo: uma teoria indispensável à luta feminista. In: Colóquio Marx e Engels, 4., 2005, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Centro de Estudos Marxistas/Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/ce marx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT4/gt4m3c6.PDF>. Acesso em: 11 out. 2017.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.
- FREIRE, P. *Educação como prática de Liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.
- GUERRA, Y. Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, ano 20, n. 62, mar. 2000.
- HENRIQUES, R. et al. (Org.). *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Cadernos Secad, n. 4)
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- JESUS, J. G. de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceito e termos*. 2. ed. Brasília, 2012.
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009. p. 13-51.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2. sem. 2001.
- PIANA, M. C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- TONET, I. *Educação contra o capital*. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

Notas

- 1 Cabe destacar que, para fins deste trabalho, o mesmo deterá sua análise no contexto da sociedade capitalista no Brasil. Isso porque, com o surgimento do modo de produção regido pelo capital, a população é envolvida na tessitura de uma trama, a qual desenvolve o sexismo, a lesbo-homo-bi-transfobia, entre outras expressões que, a seguir, serão compreendidas, como pontuam Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho (2005, p. 77), enquanto expressões da “questão social”.
- 2 Durante esse período a AIDS era designada como “câncer gay” pela equivocada visão de que a doença advinha das relações sexuais (LOURO, 2001, p. 545). Entretanto, a autora discorre que essa situação apresentou um impacto positivo: provocou o surgimento de redes de solidariedade, através da criação de alianças baseadas na identidade que escapavam aos contornos heteronormativos hegemônicos. Em virtude da AIDS, mas não a positivando, foram ampliadas as discussões acerca da homossexualidade.
- 3 Nada obstante, não houve adesão suficiente à proposta da resolução e suas recomendações foram retiradas, porém a discussão ainda permanecia.
- 4 Seu conceito foi elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, referindo-se à imposição e interiorização de uma cultura dominante para a sua manutenção.
- 5 Este Plano resultou da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais onde se padronizou a nomenclatura LGBT, a anteriormente utilizada era a sigla GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Este fato não significa uma ordem de relevância para as categorias, mas sua modificação diz respeito a uma maior visibilidade para as reivindicações das mulheres lésbicas.
- 6 Em consonância à Tonet (2016), isso só poderia vir a ocorrer, dentre outros elementos, mediante o traslado do trabalho alienado para o trabalho associado proposto por Karl Marx.

Poliana Machado Gomes da Silva

polly.mach@hotmail.com

Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO)

Mestranda em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)

UECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi
Fortaleza – Ceará – Brasil
CEP: 60.714-110

Kaline de Souza Barbosa

kakabarbosa186@gmail.com

Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO)
Especializanda em Direito das Famílias pela Universidade Regional do Cariri (URCA)

URCA

Rua Coronel Antônio Luíz, 1161 – Pimenta
Crato – Ceará – Brasil
CEP: 63.105-010

Agência financiadora

Não se aplica.

Contribuições dos autores

Ambas as autoras, por meio de reuniões programadas, realizaram um levantamento bibliográfico e documental acerca do objeto de estudo. Num primeiro momento, Poliana Machado Gomes da Silva realizou um levantamento bibliográfico sobre as categorias gênero e identidade de gênero, enquanto Kaline de Souza Barbosa efetuou um levantamento bibliográfico sobre sexualidade e identidade sexual. Em seguida foram selecionados pelas autoras, a partir das categorias supracitadas, os materiais bibliográficos (livros e artigos). Feita a seleção dos materiais, realizou-se, coletivamente, um levantamento e análise documental sobre os documentos referentes à política de educação brasileira e como se

voltam à população LGBT. Nesse sentido, na edificação do artigo, Poliana Machado contribuiu para a construção inicial (Introdução) e final (À guisa de considerações finais), bem como na redação do artigo e sua formatação. Kaline de Souza Barbosa corroborou na análise, redação do texto e revisão das referências.

Aprovação por Comitê de Ética e consentimento para participação

Não se aplica.

Consentimento para publicação

Não se aplica.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.