

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL: DOS DIREITOS EDUCACIONAIS À LGBTQIAFOBIA NA ESCOLA*

POLICIES FOR INCLUSION OF CULTURAL DIVERSITY: FROM EDUCATIONAL RIGHTS TO LGBTQIAPHOBIA IN SCHOOL

Reginaldo Peixoto 1
Márcio de Oliveira 2

Formado em Letras e Pedagogia, Mestre em Educação,¹
Doutor em Educação, Arte e História da Cultura. Professor no Curso de
Pedagogia e Mestrado em Educação na UEMS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4397425097179971>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7452-7962>.
E-mail: regi.peixoto77@gmail.com

Formado em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutor em Educação.²
Professor da Faculdade de Educação (FACED) e Docente permanente do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2808188859997677>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4706-2930>.
E-mail: marcio1808@hotmail.com

Resumo: É cada vez mais necessário discutir acerca do direito à Educação, assim como da influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais no Brasil, as quais corroboraram para a inclusão da diversidade cultural nos espaços de escolarização. Dessa forma, por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, pretendemos discutir Educação como direito subjetivo e o seu papel diante da diversidade que, ao longo das décadas, sobretudo a partir de 1980, foi sendo incluída em seus espaços, por isso, ao redesenhar o seu papel e, talvez por não compreender as diversas vozes, a Educação continua, em muitos espaços, corroborando para a invisibilização, a segregação e discriminação desses sujeitos e, dentre as práticas presentes, encontra-se a LGBTQIAfobia e suas mazelas. Por isso, defendemos a escola como espaço plural, desprestendida de práticas conservadoras e aberta a todas as manifestações culturais, sejam quais forem elas.

Palavras-chave: Educação. Políticas educacionais. Diversidade Cultural. LGBTQIAfobia.

Abstract: It is increasingly necessary to discuss about the right to Education, as well as the influence of international organizations in proposing educational policies in Brazil, which corroborated the inclusion of cultural diversity in schooling spaces. Thus, through a bibliographic and documentary research, we intend to discuss Education as a subjective right and its role in the face of the diversity that, over the decades, especially since 1980, has been included in its spaces, therefore, by redesigning its role and, perhaps because it does not understand the different voices, Education continues, in many spaces, corroborating the unavailability, segregation and discrimination of these subjects and, among the present practices, is LGBTQIAphobia and its problems. For this reason, we defend the school as a plural space, free from conservative practices and open to all cultural manifestations, whatever they may be.

Keywords: Education. Educational Policies. Cultural Diversity. LGBTQIAphobia.

* A publicação desse manuscrito recebeu apoio da CAPES, UFAM e UEMS.

Introdução

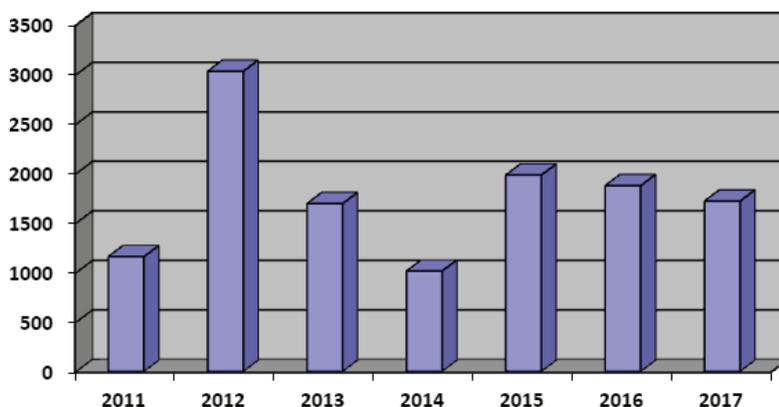
A inclusão de diferentes sujeitos em espaços de convivência social partiu, principalmente, das proposições de agências internacionais como a UNESCO e se ascendeu no Brasil, com maior evidência, após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), sob a prerrogativa de que todos/as os/as brasileiros/as são iguais perante a Lei.

Para garantir a inclusão dos diferentes sujeitos nos espaços educacionais, muitas foram as indicações, tanto externas como internas, pois no seio do sistema neoliberal e, de acordo com o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” organizado por Jacques Delors (1996), os grandes desafios da humanidade podem ser resolvidos por meio de uma Educação que atenda à formação dos diferentes sujeitos.

Em face dos preceitos estabelecidos no contexto que se evidenciou na década de 1980, a escola foi convidada compreender e promover a inclusão de todos/as, numa perspectiva de valorização do sujeito humano. Portanto, as relações sociais de credos (MILOT, 2012), gêneros (OLIVEIRA; PEIXOTO; MAIO, 2018), raças e etnias (GOMES, 2003) passara, ainda que na ordem do discurso, a serem tratadas como diversidades culturais, o que possibilitou a implementação de uma série de políticas educacionais que consideraram deficientes, negros/as, mulheres, LGBTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Questionadores/as, Intersexos, Indecisos/as, Assexuados/as, Aliados/as – optamos pelo uso dessa denominação por compreendermos como a mais abrangente), indígenas, sem-terra e tantos/as outros/as em situação de vulnerabilidade.

Tomando como pano de fundo a diversidade sexual e a identidade de gênero, queremos pautar que a violência acometida contra esse grupo ainda é bastante considerável, de modo que é fundamental práticas sociais – incluindo as educacionais – de combate a essa violência. Como exemplo, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019) divulgou os dados do Atlas da Violência, considerando os dados a partir das denúncias registradas no Disque 100 (órgão ligado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos). O documento referendou o número de denúncias de violência contra as pessoas LGBTQIA entre os anos de 2011 e 2017:

Gráfico 01. Número de denúncias de violência contra LGBTQIA 2011-2017



Fonte: Adaptado de Ipea (2019).

Os dados do Ipea (2019) contribuem para analisarmos a dimensão da violência sofrida por pessoas LGBTQIA. No ano de 2011 foram 1159 casos de denúncia de violência contra esse grupo; em 2012 foram 3031 (o maior registrado); em 2013 foram 1695 casos; em 2014 foram 1013; no ano de 2015 foram registrados 1983 casos; em 2016 houve o registro de 1876 denún-

cias; e em 2017 foram 1720 registros de denúncias de violência contra LGBTQIA. Esse número é bastante alarmante e, com o passar do tempo, não verificamos uma diminuição significativa dos casos de violência, o que justifica – ainda mais – a urgência de políticas públicas efetivas de prevenção e combate a essa violação dos Direitos Humanos.

A violência contra pessoas trans também é um tema indispensável de discussão, à medida que o número de assassinatos contra esse grupo é muito alto. Nogueira e Cabral (2018, p. 63), em um material organizado pelo Observatório Trans, enfatizam que “[...] em números absolutos o Brasil é campeão de assassinatos de pessoas trans no mundo”. O levantamento detalhado reporta que no ano de 2008 aconteceram 57 assassinatos de pessoas trans; no ano de 2009 foram 68; em 2010 foram registrados 99 assassinatos; no ano de 2011 foram notificados 103; em 2012 foram reportados 126 assassinatos; em 2013 foram 104 perdas brutais de pessoas trans; no de 2014 registrou 132 casos; em 2015 foram 113; no ano de 2016 foram registrados 144 assassinatos de pessoas trans; e em 2017 foram 185 casos (NOGUEIRA; CABRAL, 2018).

Todos esses números apresentados de violência e assassinatos nos dão uma dimensão do problema. É preciso, portanto, vontade política e ações de combate à violência contra as pessoas LGBTQIA, de modo que esse número diminua. Junto a isso, as instituições escolares precisam adotar práticas de respeito às diferenças, dialogando com a perspectiva do acolhimento, da não-violência, da ética e da cultura de paz.

Assim, ao compreendermos os espaços sociais como espaços de vivências, de trajetórias e de direitos de todos/as, este texto pretende fomentar uma discussão que se pretende alinhar as práticas escolares ao direito educacional, de modo a evidenciar que muitas políticas foram conquistadas, mas que a escola permanece ainda, em muitos casos, como espaços de discriminação e preconceito, capaz de invisibilizar a diversidade e promover a segregação de tantos sujeitos que dela fazem parte diariamente e, no entanto, isso se dá muitas vezes pelo viés da LGBTQIAfobia (termo usado para expressar o ódio destinado à população LGBTQIA, considerando caracterizar a especificidade da violência sofrida por cada um/a), uma prática escolar que continua viva e ocupando espaço de discussão nas pesquisas educacionais, como pretendemos comprovar.

Para alcançarmos o objetivo do presente texto, optamos por uma pesquisa bibliográfica que abrange parte da bibliografia já publicizada em relação ao tema a ser estudado, “[...] desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). E será realizada uma pesquisa documental, em que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 174).

Dessa forma, para darmos conta da proposta, dividimos o texto em três partes a saber: a) Políticas Educacionais no Brasil: a inclusão da diversidade na escola a partir da década de 1980; b) Educação e Diversidade: um olhar frente aos diferentes sujeitos escolares e; c) A LGBTQIAfobia na escola: uma prática que contribui para a segregação, invisibilidade e violência

Políticas educacionais no Brasil: a inclusão da diversidade na escola a partir da década de 1980

Antes de dialogarmos sobre as políticas educacionais e os aspectos da diversidade, se torna fundamental pensarmos acerca dos Direitos Humanos. Esse termo muito utilizado em diversas obras (CARVALHO, 2012; GOMES, 2003; OLIVEIRA, 2017; RIOS, 2009) e que busca representar os direitos fundamentais de uma pessoa ou de um grupo. Bobbio (1988) enfatiza que os Direitos Humanos não nascem todos de uma vez, sendo necessários vários movimentos para a (re)construção deles, de modo que também não nascem de uma vez por todas, pois é preciso – a todo momento – resgatá-los a fim de colocá-los em prática. Disso, podemos anunciar a ponderação de Arendt (1979) quando expõe que tais direitos representam algo constan-

temente construído, sendo caracterizados como uma invenção humana em ininterrupto modo de construção e reconstrução.

Ainda nessa direção, é primordial entender que os Direitos Humanos, de acordo com Arendt (1979), são frutos de um passado e de um presente, construídos a partir de lutas e ações sociais. Ressaltamos que até o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) não havia menção aos Direitos Humanos (HÖFLING, 2001). Esse tema entrou em visibilidade no ano de 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) que se trata de um documento adotado por 192 países (incluindo o Brasil), o qual apresenta 30 artigos relacionados ao bem-estar social entre as pessoas (DUDH, 1948). No entanto, é fundamental destacarmos que a existência de leis que garantam direitos e cidadania não significa que os direitos civis, sociais e educacionais sejam conhecidos e vivenciados na família, na escola, no trabalho e em outras instâncias da sociedade. Por isso, é fundamental a discussão, manutenção, (re)estruturação constante.

Em se tratando da Educação, as décadas de 1980 e 1990 foram, sem dúvidas, um momento de grandes debates acerca das ideologias e discursos educacionais que “rosnavam” o Brasil, principalmente por conta da redemocratização, aprovação da Carta Constituinte em 1988 (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/96) em 1996 (BRASIL, 1996).

Ao consolidar uma proposta de Educação para todos/as, o texto da LDBEN 9.394/96 deixa evidente que, no cerne das políticas educacionais, há que se olhar para a grande diversidade de sujeitos, assim como de culturas, de espaços geográficos, de condições climáticas e de modos de vida que existem no território nacional, e, que, para consolidar um proposta de ensino que atendam a todos/as os/as brasileiros/as, essas peculiaridades devem ser pensadas, assim como implementadas ações que diminuam as diferenças entre as classes sociais brasileiras.

Para Shiroma e Moraes (2011), ações como essas aplicadas no Brasil são oriundas dos acordos internacionais firmados em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos realizadas em Jomtien em 1990, com o intuito de conter a pobreza e contribuir para o desenvolvimento econômico dos países que assumiram as proposições do texto final da conferência. Nessa direção, ao discutir o papel do Banco Mundial (BIRD) e suas ações de financiamento e controle dos projetos sociais brasileiros, temos que

[...] todo esse otimismo em relação aos efeitos da educação é problematizável. A prioridade é dada à educação básica, cabendo ao setor privado outros investimentos, como no ensino superior. Acreditar que a oferta de um ensino básico garantirá, a todos, oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida social é uma grande ilusão. Com esse tipo de investimento, há uma segmentação da população entre aqueles que só dispõem dos serviços básicos e os que obtêm serviços mais amplos (ALTMANN, 2002, p. 86).

Assim, universalizar a Educação Básica não garante a inclusão de todos/as no mercado de trabalho e em outros espaços sociais. Essas políticas de inclusão acabam por reforçar processos segregadores, visto que não elevam os/as menos favorecidos/as aos mesmos lugares que se encontram os/as mais favorecidos/as, ainda que a Educação seja realmente ofertada para todos/as.

Ao analisar as políticas educacionais brasileiras, Shiroma e Moraes (2011) observam que as propostas que encorajam e desafiam as escolas brasileiras a superarem uma crise de qualidade que, sabemos nós educadores/as e pesquisadores/as, é histórica, estão pautadas em documentos que deixam evidente suas intenções quando “[...] o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo”. Ou seja, os interesses da Educação estão muito mais atrelados ao capital que à formação humana e os interesses sociais.

Notavelmente, as finalidades da Educação não só no Brasil, mas também no mundo,

vão se delineando em ações “afirmativas”, competentes, para construir uma união e resolver as tensões sociais. Não queremos julgar se isso é bom ou ruim para as políticas educacionais e ações emanadas dos poderes públicos brasileiro, apenas pretendemos discutir no viés da inclusão e da valorização das multiculturas, como que tais políticas são propostas e, talvez implementadas, se é que elas ocorrem de fato, embora Carvalho (2012) observa que a valorização da diversidade cultura está na ordem do dia, das políticas públicas.

De fato, as propostas de respeito à diversidade, a tolerância e convivência são requisitos necessários para tornar o mundo mais harmônico, democrático e menos violento; embora não seja novidade que a violência continua sendo um grande problema ainda por resolver no Brasil, principalmente aquela decorrente de elementos culturais como gênero, orientação sexual, religião, etnias e classes sociais.

Segundo Power (2002) e Carvalho (2012), o relatório Jacques Delors foi encomendado pela UNESCO e publicado em 1996 com a intenção apresentar tensões entre as sociedades, que podem e devam ser resolvidas por meio da Educação, frente a um mundo altamente desigual e competitivo.

Para Power (2002, p. 53), as proposições do relatório indicam caminhos que a Educação mundial deva percorrer, de modo que ampare as suas práticas na diversidade de culturas, pautada em quatro pilares “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Assim, as mudanças e reformas educacionais ocorridas no mesmo período em que o relatório foi apresentado às nações, ao nosso ver, precisariam valorizar as formas de convivência e de olhar para o/a outro/a, por isso é tão importante conhecer as multiculturas e aprender a valorizá-las, conforme está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997). Talvez os próprios PCN tenham sido construídos a partir das propostas apresentadas pela UNESCO, com o intuito de reconhecer e valorizar a pluralidade que é algo tão amplo e tão rico em nosso país.

Não obstante, desde a década de 1990, a elaboração de Políticas Educacionais está centrada nos resultados de diversos Relatórios. No Brasil, muitas delas partem do documento base apresentado em um encontro realizado pelo Ministério da Educação em 1995, que contou com a participação de outros ministérios, centrais sindicais e outros segmentos da sociedade civil, denominado *Questões críticas da educação brasileira*, organizado por Cláudio Salm e Azuete Fogaça (1995).

Para Shiroma e Moraes (2011), o documento segue nas mesmas perspectivas daqueles encomendados pela UNESCO quando deixa evidente a sua intenção de adequar os objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno. Seguindo uma tendência de tentar pensar e resolver os problemas da Educação por meio de relatórios/documentos, enquanto o Relatório Jacques Delors (1996) evidencia tensões sociais que precisam ser resolvidas para melhores resultados no campo educacional, o documento brasileiro evidencia outros pontos como a avaliação, o currículo, a gestão dos recursos financeiros e as parcerias público-privadas, sem mencionar a importância da valorização da diversidade e da convivência com o/a outro/a, embora o texto da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) denotará essa ideia ao apresentar uma “Educação para todos/as”.

A Educação para todos/as que propõem alguns documentos tanto internacionais como nacionais tem sido um entrave, principalmente político e religioso no Brasil, pois ao mesmo tempo em que garante o acesso e a permanência a todos/as, congrega com valores de moralidades que, banem a valorização de diversas expressões, próprias do ser humano, como o jeito de ser e viver da diversidade sexual, ocultando, inclusive nos Planos de Educação, palavras que talvez fossem essenciais para a garantia de direitos, como gênero, sexualidade e diversidade sexual. Sobre esse aspecto, Oliveira (2017) destaca que no Brasil, a categoria gênero (e temas similares) é concebida como um pânico moral, principalmente a partir do ano de 2014, quando das discussões e da formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Naquele momento, grupos conservadores ligados a várias denominações religiosas coagiram o poder público a fim de retirar do documento tais denominações, o que foi seguido pelos/as políticos/as à época. Gênero, diversidade sexual e sexualidade não aparecem no PNE e nem em documentos organizados subsequentemente como, por exemplo, o Plano Distrital de Educação

(PDE), os Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME).

Durante as discussões dos Planos de Educação, grupos evangélicos e católicos trabalharam unidos com o intuito de excluir a temática de gênero do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e de muitos outros, estaduais e municipais. Miguel (2016, p. 599) lembra que durante tais discussões “[...] era comum ver câmaras ou assembleias tomadas por freiras, lado a lado com pastores de igrejas neopentecostais, pressionando deputados e vereadores”.

Aqui, cabe uma breve discussão acerca da chamada “ideologia de gênero” que vem sendo usada no discurso neoconservador de grupos – sobretudo – ligados à Igreja. A Igreja Católica sempre foi contrária às discussões sobre os aspectos sociais da categoria gênero, buscando impor a defesa de que tal categoria deve ser explicada biológica e bíblicamente (um tanto contraditório!). Nessa direção, Miguel (2016, p. 598) enfatiza que a construção da doutrina católica contrária ao gênero começou no pontificado do papa Wojtyła (João Paulo II), “[...] sob o comando do prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, cardeal Ratzinger, que em 2005 sucederia a Wojtyła no papado, adotando o nome de Bento XVI”. O estudioso ainda destaca que a partir dos anos 2000, delinea-se com evidência “[...] o adversário a ser combatido: aquilo que no Brasil recebeu o nome de “ideologia de gênero”, mas que na França e na Itália costuma ser chamada de “teoria do gender” [...]” (MIGUEL, 2016, p. 598).

A tal “ideologia de gênero” busca caricaturizar e desvalidar os estudos de gênero, desqualificando as produções científicas que defendem a construção social, cultural, histórica e política das questões de gênero. Defendemos que os estudos de gênero têm a intenção de marcar as relações humanas, de modo a buscar a equidade entre homens e mulheres, almejando o alcance da diminuição das violências sofridas, sobretudo por elas, além de problematizar as práticas de misoginia, sexismo, preconceito e exclusão. O fato de a Igreja Católica ir contra a emancipação das mulheres, “[...] se traduz facilmente, no senso comum, pela ideia de que a “confusão” de papéis masculinos e femininos é sintoma de uma “desordem” social grave, que precisa ser combatida sem trégua” (MIGUEL, 2016, p. 599).

Se por um lado o discurso educacional brasileiro, a grosso modo, demonstra a vontade de resolver os conflitos entre as minorias, por outro, numa análise mais profunda não parece partir de uma necessidade mais humanizadora e sim política econômica e política partidária, visto que os debates atuais, ainda que em contra mão às proposições do Banco Mundial, nos parecem mais agressivos, pois as ideologias religiosas tem demarcado seus espaços dentro e fora do Congresso Nacional, desarticulando, impondo a fé cristã e retirando da lei, termos importantes para a democratização da Educação brasileira, conforme passamos a discutir na próxima seção.

Educação e diversidade: um olhar frente aos diferentes sujeitos escolares

As políticas públicas em Educação nas últimas décadas vêm acenando para maior valorização dos diversos sujeitos, reconhecendo suas heranças culturais, de modo a garantir que o espaço escolar seja garantido a essa diversidade, horizontalizando a Educação e garantindo direitos que ao longo da nossa história, foram criados para pequena parcela da sociedade. Nunca se falou tanto em diversidade cultural (CANDAU, 2005; SILVA, 2000; COLL, 2002) como no cenário atual, e isso se deve ao fato de que na ordem do dia, a valorização dos diferentes sujeitos congrega para uma melhor harmonia social, rompendo com preconceitos e discriminação, que a passos lentos tem tentado vencer na nossa cultura. Mesmo que a passos ainda lentos, várias estratégias legais têm sido adotadas para resolver os problemas de diferenças de classes sociais, o que talvez possa corroborar futuramente para diminuir a miséria e proporcionar a todos/as mesmas condições humanas, seja no campo educacional, habitacional, lazer e outros.

Nessa percepção, a valorização demandada das políticas atuais passa por vários aspectos, conforme explicita Carvalho (2012, p. 53) que “[...] as minorias e os grupos marginalizados, ou socialmente vulneráveis, são valorizados por políticas públicas compensatórias e ações afirmativas, sob o argumento da necessidade de compensar ou reparar perversas sequelas do passado”. Logo, fica evidente que as políticas afirmativas e de inclusão das últimas décadas foram

pensadas de modo a compensar direitos que em outrora não foram garantidos, contribuindo para maior vulnerabilidade social e diferenças entre grupos e classes sociais. Isso nos credencia de certa forma, de acordo com olhar de Carvalho (2012), a afirmar que negros/as, mulheres, LGBTQIA, pessoas com necessidades especiais, etc., passam a ganhar visibilidade nos discursos oficiais, o que poderia contribuir para a diminuição de preconceitos e discriminação que vêm cravados na nossa história, desde que ela se iniciou. Embora nem sempre isso ocorra em todos os espaços sociais.

As palavras preconceito e discriminação são construções culturais que designam uma forma de olhar para a pessoa que é diferente em algumas particularidades, como a deficiência física, o gênero que não corresponde ao sexo, a religião etc. assim, com a finalidade de completarmos o nosso raciocínio, buscamos referências em Ferreira (2012, p.82) quando cita Gillborn (1995, p. 136) que explica que o “preconceito” e “discriminação” são definidos em termos de uma reação à diferença [...] que reflete e recria a desigual distribuição de poder na sociedade”. Ou seja, o preconceito e a discriminação são responsáveis por colocar pessoas e demandas em situações de vantagens e/ou desvantagens sociais.

Quando observamos que as políticas públicas para a inclusão das minorias ocupam um grande espaço nas agendas dos governos (Federal, Distrital, Estaduais e Municipais), encontramos ainda, uma série delas destinadas à Educação. Assim, a Educação como campo social, também tende a trabalhar na perspectiva da desconstrução de diversos olhares, visto que seus espaços ainda são formados de alunos/as, professores/as que trazem consigo suas ideologias e crenças capazes de contribuir para a segregação dos/as diferentes (PEIXOTO, 2013).

Visto que a escola se inclui nos espaços de conflitos sociais e dentre eles os ligados às questões da sexualidade, várias políticas de inclusão da diversidade foram construídas nos últimos anos, a fim de que os sujeitos LGBTQIA possam ser incluídos na vida pública e espaços destinados aos não LGBTQIA, embora existam entraves políticos que acabam por prejudicar a proposição de Leis que reconheçam e garantam direitos, dignidade e o respeito como a PLC 122/2006 “engavetada” por oito anos e arquivada em 2014.

Ainda que muitos direitos já fossem conquistados pelos LGBTQIA como a união civil, a adoção, o nome social nas escolas de educação básica do Paraná por meio da Deliberação 01/2009-CEE, muitos ainda estão por ser conquistados como, por exemplo, a Lei que garante a escola sem LGBTQIAfobia. Mas por outro lado é preciso reconhecer que somente Leis não garantem o rompimento com velhas práticas e hábitos, em se tratando das demandas educacionais, é preciso ir além de criar Leis, é preciso formação dos/as profissionais, pois trabalhar com a inclusão da diversidade sexual na escola exige um esforço ímpar, uma vez que a escola se manifesta de forma seletiva no que diz respeito à sexualidade dos/as alunos/as. Conforme apontam Oliveira, Peixoto e Maio (2018, p. 38), é fundamental que “[...] docentes e discentes devem se desligar de métodos fundamentados em concepções normatizadoras de gênero e sexualidade, para abrir-se para a arena da ética e dos Direitos Humanos, buscando – sempre – o alcance de uma cultura de paz”.

Ao contribuir com a nossa discussão, é preciso enfatizar que

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como ‘elementos estruturantes’ do espaço escolar, onde são ‘cotidiana e sistematicamente’ consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

A escola é um espaço de opressão aos/as diferentes por ter enraizadas ideologias acerca de padronizações das dicotomias entre certo X errado, normal X anormal e papéis mas-

culinos X femininos. Para combater tais práticas tradicionais, faz-se necessário uma Educação que respeite todos os tipos de manifestações, corporais, sociais e culturais, que respeite cada indivíduo com suas trajetórias e particularidades, desconstruindo tabus e marcas que historicamente estão impostas como modelos oficiais.

Os processos educativos escolares tendem a reforçar os modos de perceber o/a outro/a impostos na sociedade contemporânea por meio de diferenças que hierarquizam os homens e as mulheres, outorgando-lhes diferentes papéis e atitudes (LOURO, 1999). Não obstante, a escola também hierarquiza esses papéis, completando o ciclo social, como uma forma de extensão ou representação quando as ações escolares refletem e produzem desigualdades de gênero, sexo, raça etc. inclusive incentivando preconceito, discriminação, sexismo (FURLANI, 2010). Daí a necessidade da elaboração de um currículo que valorize a diversidade, de materiais didáticos que demonstrem as diversas relações sociais, familiares e sexuais, pautados no respeito.

Os conteúdos que os/as professores/as elencam em suas disciplinas, assim como a forma de ministrá-los também podem criar expectativas falsas ou verdadeiras acerca da sexualidade. Assim, é preciso pensar nas relações humanas que são passíveis de várias possibilidades, onde não há certo ou errado, mas sim formas de ser e se perceber como sujeito. Isso justificaria um projeto de Educação sexual escolar, onde o respeito falasse mais alto do que os sons atravessados nas gargantas de educadores/as e educandos/as.

A LGBTQIAfobia na escola: uma prática que contribui para a segregação, invisibilidade e violência

Desde muito cedo, somos ensinados/as que os papéis sociais tendem a ser incorporados, desde as mais tenras idades, atribuindo atitudes, jeito de ser, de andar e falar que, geralmente, são associados aos nossos corpos, reconhecidos como masculinos ou femininos a partir do que ordenam nossas genitálias.

Na atualidade, o culto ao corpo, ao que observa Figueira (2010, p. 124), “[...] tornou-se quase uma obrigação”. Os corpos são contemplados e valorizados pelo que representam, segundo as demandas de padrões vigentes. Goellner (2010, p. 29) discute que não são apenas “[...] as semelhanças biológicas que definem [o corpo], mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem”. Dessa forma, discutir o corpo humano apenas a partir de uma dimensão fisiológica ou biológica, é deixar de lado todas as outras características que o compõe: aspectos políticos, históricos, sociais, culturais etc.

Ao observar a visibilidade que atualmente se dá aos corpos, destacamos que

[...] ao longo da história da humanidade, nunca se tenha falado e vivido tão plenamente o ‘desnudar’ dos corpos como hoje. Os corpos não só se tornaram mais visíveis como foram, também, objetos de investigação. Sobre eles se criam imagens, discursos, formas de admirá-los, de negá-los, de representá-los (FIGUEIRA, 2010, p. 124).

Na escola, essa super (des)valorização dos corpos tendem a refletir nas atitudes que alunos/as e professores/as desempenham diariamente nos processos escolares, evidenciando atitudes e papéis, ou seja, os meninos devem ter corpos fortes e as meninas devem ser mais franzinas, e, no entanto, outras possibilidades tendem a ser desvalorizadas por meio do discurso preconceituoso e repressor, pelo fato de os corpos masculinos e femininos serem observados e vistos por olhares diferentes (LOURO, 2010).

A respeito do que enxergamos nos corpos sexuados,

[...] ao longo da história e nas mais diferentes culturas, o corpo tem sido pensado, construído, investido, produzido de diversas formas [...] não podemos deixar de considerar que o corpo tem sido dividido e demarcado através das expectativas que se colocam sobre ele, conferindo-lhe maior ou menor *status*,

especialmente quando se trata de defini-lo e situá-lo em função do sexo. Corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquiza-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis. Em nossa cultura os corpos constituem-se no abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça) (LOURO, 2010, p. 54).

Existe uma tendência a normatizar as expressões corporais e suas vivências a partir do que os corpos significam culturalmente, e os que não carregam essas padronizações tendem a ser repudiados por meio de brincadeiras, gestos e atitudes de desrespeito ou agressivas, pelo fato de romperem com as normas, pois conforme explicita Meyer (2010, p. 24), estamos “[...] sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã”.

Nesse sentido, é fundamental debater o corpo a partir de várias categorias de análise ou várias áreas (História, Biologia, Ciências Sociais, Medicina, Antropologia etc.). Essa discussão se torna, sem dúvida, uma maneira de olhar entendendo-o como uma relação entre a natureza e a cultura, a sociedade, a política. Consistindo, assim, em uma visão ampla, mais completa, abrangente e compreensiva dos significados e dos inúmeros discursos que rodeiam o corpo humano. Portanto, o corpo é, também, uma construção social, pois lhe são atribuídas diferentes características por meio de diferentes marcas em diversos tempos e espaços, considerando aspectos econômicos, grupos sociais, geracionais, religiosos, étnicos etc.

Logo, valem os escritos de Goellner (2010, p. 28) quando ressalta que o corpo não é fixo, ele é mutável, “[...] suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz”.

Essas marcas que carregamos junto de nossos corpos nos ajudam a compreender as várias identidades, as nossas vivências, os nossos gostos, as nossas relações, a nossa história. E toda essa diversidade que marca os corpos precisa ser assunto de discussão para o alcance, cada vez mais, de um reconhecimento das diferenças, seja em relação à orientação sexual, seja em relação à identidade de gênero, seja em relação a qualquer outra característica humana. Vale destacar que todas as formas de exclusão e violência são prejudiciais às pessoas, de modo que limita as vivências, constrange os indivíduos, fere a dignidade e os Direitos Humanos. Rosa (2004, p. 17-18) anuncia o corpo como sendo um possível mensageiro, um “[...] corpo-correio, corpo-recado, querendo falar, comunicar e se relacionar”. É fato que um corpo propaga inúmeras mensagens a partir de como ele está constituído. Sendo assim, é possível afirmar que o corpo também tem uma linguagem e essa linguagem está, a todo momento, evidenciando características diversas, incluindo os aspectos de identidade de gênero e diversidade sexual.

Relacionando esse aspecto corporal com a instituição escolar, Ribeiro (2014, p. 124) destaca que as marcas dos acontecimentos se inscrevem nos corpos de alunos e alunas, “[...] que rompem com padrões, sejam estes de gênero, sexo, raça, geração, entre outros aspectos, construídos e aceitos socialmente. Isso faz com que esses sujeitos passem a carregar a marca da anormalidade em seus corpos”. Em uma sociedade que busca, incansavelmente, homogeneizar os corpos, os desejos, os gostos [...] tudo o que foge à essa norma, se torna resistência.

Em relação ao nosso tema de destaque – a LGBTQIAfobia, assim como o *bullying* LGBTQIAfóbico – essas práticas encontram espaço na escola, devido a essa cultura de padronização que vem marcando os espaços e os corpos masculinos e femininos. Assim, entre alunos/as, professores/as e funcionários/as, as brincadeiras “singelas”, os apelidos, as agressões físicas e verbais tendem a se fortalecer por meio dos discursos que marcam as diferenças entre os sujeitos escolares (PEIXOTO, 2013).

A LGBTQIAfobia, segundo ABGLT (2011), é conjunto de emoções negativas aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo, é uma espécie de preconceito, discriminação e violência contra os/as LGBTQIA e aqueles/as que não se enquadram na sequência sexo-gênero-sexualidade, ou seja, ao conjunto de normas, valores, costumes e práticas por meio

das quais a diferença entre homens e mulheres é culturalmente significada e hierarquizada. A LGBTQIAfobia tem a sua raiz na heterossexualidade (RIOS, 2009).

Assim como a LGBTQIAfobia, o *bullying* também é considerado como uma forma de violência, conforme observa Leão (2010), esse fenômeno está nas escolas públicas e privadas e acaba por gerar um aumento significativo no aumento das variadas formas de violência entre os/as alunos/as. Esse tipo de violência, quando praticada contra alunos/as LGBTQIA, devido às questões relacionadas à sua orientação sexual, jeito de ser e viver é chamada de *bullying* LGBTQIAfóbico, por se tratar de dois tipos de violência, *bullying* seguido de LGBTQIAfobia. Acerca das representações do *bullying* LGBTQIAfóbico na escola, consideramos que

no contexto educacional, o termo *bullying* tem sido utilizado para nomear a violência sofrida por alunos (as) no ambiente escolar, e o termo *bullying* homofóbico tem sido utilizado para nomear especificamente a violência sofrida por alunas (os) gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (DINIS, 2011, p. 42).

A nossa sociedade reconhece apenas os gêneros masculino e feminino e cada um deles é estimulado de formas a ter papéis definidos dentro da sociedade. Isso acontece, justamente, por conta da tentativa de padronização entre as pessoas. Ribeiro (2014, p. 174) enfatiza que as diferenças individuais e as singularidades dos/as alunos/as não são ressaltadas e valorizadas na instituição escolar, de modo que por meio de seu “[...] discurso de igualdade e de sua prática pedagógica, a escola homogeniza os sujeitos, inserindo-os na norma estabelecida”, o autor ainda resalta que “[...] ao instruir e demarcar o que é normal e aceito nesse espaço, a instituição escolar produz classificações e demarcações de anormalidade”. Dessa forma, “[...] conhecer quem são os anormais torna-se importante para que essa instituição exerça estratégias de poder/saber, as quais operam no sentido de normalizar todos os sujeitos que fogem à norma” (RIBEIRO, 2014, p. 174).

Na escola, a discriminação ocorre nas ações corriqueiras dos/as alunos/as: brincadeiras e piadas “inofensivas”; bilhetes, carteiras, quadras, banheiros, *Facebook*; brigas e omissão; ameaças, humilhações, intimidações, marginalização, exclusão e ainda: no livro didático; nos currículos; nas relações pedagógicas e na chamada.

O *bullying* homofóbico, segundo Dinis (2011) é um dos responsáveis pela evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual e pelas muitas tentativas de suicídio de muitos/as adolescentes que convivem com os conflitos da sua identidade sexual e de gênero, conflitos esses, frutos dos preconceitos e da discriminação sofrida no espaço escolar. Refletindo ainda sobre a evasão/exclusão dos/as alunos/as LGBTQIA da escola,

[...] uma das principais vítimas no processo de evasão escolar também são as adolescentes travestis e as (os) adolescentes transexuais que dificilmente conseguem terminar seus estudos, sendo forçadas (os) a abandonar a escola, já que diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar (DINIS, 2011, p. 43).

Talvez a observação do autor ajude a compreender o motivo pelo qual tantos/as travestis estão inseridos/as nos subempregos, no mundo das drogas ou da prostituição. Parte dessa culpa é sem dúvida da escola por não respeitar seus direitos de cidadãos/ãs e por não desenvolver ações concretas numa perspectiva de proposta de Educação sexual efetiva, inclusiva e humana.

Assim, é muito comum manifestação por meio de apelidos e nomes que caracterizam tais atitudes como bicha, sapatão, travesti, viadinho, mulherzinha e tantos outros. Nomes esses que desqualificam as questões de gênero e diversidade sexual; ridicularizando as várias possibilidades de vivência das identidades de gênero, assim como de orientação sexual. Em vez de padronizar, é fundamental problematizar e desestabilizar as “verdades” impostas social e

culturalmente. É indispensável que todas as pessoas entendam que há várias formas de viver, existir, se constituir. E esse trabalho deve ser contínuo e político, de modo a englobar todas as esferas sociais, incluindo – portanto – os ambientes escolares.

No passado, houve algumas tentativas, por parte de alguns governos, em buscar minimizar a violência sofrida por pessoas LGBTQIA. Em 2004, por exemplo, foi lançado o Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BRASIL, 2014), em conformidade com o Ministério da Saúde e a sociedade civil. Esse programa buscava, dentre outras ações, assegurar políticas, programas e ações contra a discriminação e promover equidade de acesso a ações qualificadas aos serviços públicos.

Em 2013, houve a criação da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (BRASIL, 2013). Essa ação apresentou dez diretrizes, a fim de buscar o respeito entre a população LGBTQIA; as apresentamos na íntegra, a título de conhecimento:

I - respeito aos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, contribuindo para a eliminação do estigma e da discriminação decorrentes das homofobias, como a lesbofobia, gayfobia, bifobia, travestifobia e transfobia, consideradas na determinação social de sofrimento e de doença; II - contribuição para a promoção da cidadania e da inclusão da população LGBT por meio da articulação com as diversas políticas sociais, de educação, trabalho, segurança;

III - inclusão da diversidade populacional nos processos de formulação, implementação de outras políticas e programas voltados para grupos específicos no SUS, envolvendo orientação sexual, identidade de gênero, ciclos de vida, raça-ethnia e território;

IV - eliminação das homofobias e demais formas de discriminação que geram a violência contra a população LGBT no âmbito do SUS, contribuindo para as mudanças na sociedade em geral;

V - implementação de ações, serviços e procedimentos no SUS, com vistas ao alívio do sofrimento, dor e adoecimento relacionados aos aspectos de inadequação de identidade, corporal e psíquica relativos às pessoas transexuais e travestis; VI - difusão das informações pertinentes ao acesso, à qualidade da atenção e às ações para o enfrentamento da discriminação, em todos os níveis de gestão do SUS;

VII - inclusão da temática da orientação sexual e identidade de gênero de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais nos processos de educação permanente desenvolvidos pelo SUS, incluindo os trabalhadores da saúde, os integrantes dos Conselhos de Saúde e as lideranças sociais;

VIII - produção de conhecimentos científicos e tecnológicos visando à melhoria da condição de saúde da população LGBT; e IX - fortalecimento da representação do movimento social organizado da população LGBT nos Conselhos de Saúde, Conferências e demais instâncias de participação social (BRASIL, 2013, p. 22-23).

Todas essas ações prezavam pelo cuidado e atenção especial à população LGBTQIA, considerando esse grupo como vulnerável; de modo que eram necessárias políticas públicas específicas para o combate a todas as formas de violência e reconhecimento das diferenças. Porém, essas ações foram perdendo força ao longo dos anos, sobretudo a partir de 2014 (conforme já explicitado anteriormente nesse texto) com a ascensão de grupos conservadores na política nacional.

Inclusive vale destacar que as políticas públicas criadas para fomentar ações de combate à violência contra pessoas LGBTQIA servem, sobretudo, para minimizar os números apresentados na introdução desse manuscrito. É inconcebível que em um país livre e democrático, pessoas sofram violência – incluindo assassinatos – por conta de orientação sexual e identidade de gênero. Também queremos ressaltar que o grupo LGBTQIA não sofre por igual as violências. Infelizmente, conforme apresentado também na introdução desse artigo, as pessoas trans tem sofrido de forma exponencialmente maior; e isso inclui crimes bárbaros de desconfiguração dos seus corpos, por representarem a resistência da normalização e homogeneização das características humanas.

Desta forma, é necessário que a escola seja um espaço de respeito nas relações de gênero, assim como um espaço de transformação dos saberes, que o entendimento do fazer pedagógico dos/as professores/as deve estar fundamentado na legislação educacional e nas diretrizes curriculares que estabelecem uma proposta de Educação sexual amparada nas relações sociais e a sexualidade como resultado dessas relações, sendo biológica, psicológica e culturalmente construída. Por meio de práticas democráticas e amparadas na ciência, é preciso que os espaços escolares eduquem as pessoas a viverem a partir do reconhecimento das diferenças, da ética e do acolhimento, de modo que as mazelas e violências sejam – cada vez mais – minimizadas.

Considerações Finais

As políticas de inclusão dos diferentes sujeitos no campo da educação foram muitas a partir da década de 1980, quando foi aprovada a Constituição Federal brasileira. A partir desse contexto, sob orientação das agências internacionais, como a exemplo da UNESCO, as quais visavam garantir a expansão do sistema neoliberal, houve a mudança no campo do discurso e a aprovação de muitas políticas que garantiram a inclusão de todos na escola, como a própria LDBEN 9394/96.

Nesse contexto de Reformas que se iniciou na década de 1990 e se adentrou à de 1990, a educação foi chamada a assumir novos papéis, inclusive de fortalecer os vínculos humanos e acreditar que a valorização da diversidade pudesse ser o ponto crucial para equilibrar as desigualdades, minimizar as violências e garantir melhores relações entre a natureza e a sociedade. Daí a inclusão de todos na escola. Por isso, muitas ações foram implementadas, tanto de ordem estrutural quanto curricular. O papel do professor diante dos novos preceitos educativos de inclusão da diversidade precisou ser ressignificado, por isso exigiu entender novos conceitos e compreender os vínculos sociais como fortalecedores de espaços coletivos.

Os números apresentados de violência e assassinatos contra pessoas LGBTQIA nos dão uma dimensão do grave problema. É basilar, portanto, vontade política e ações de combate a essa forma de violência, operando para que esse número diminua. Ressaltamos, mais uma vez, que as instituições escolares precisam adotar práticas de respeito às diferenças, realizando ações de acolhimento, combatendo e prevenindo as mais variadas formas de violência contra o público LGBTQIA.

Ainda que o Brasil tenha avançado – e muito, no acesso à educação e na inclusão dos diferentes na escola, como portadores de necessidades educacionais, crianças, mulheres, negros, indígenas, etc., o preconceito continuou e continua como uma crise de uma sociedade que, ainda hipócrita, permanece alheia às vivências humanas, estabelecendo padrões que normatizam as relações socio afetivas. O avanço de pautas conservadoras no cenário político brasileiro corrobora para a inferiorização de grupos vulneráveis, de modo que – por vezes –

passam a sofrer discriminação por parte da sociedade e, muitas vezes, referendada pelas mãos do Estado.

Vivemos uma crise social e política que nega o diferente, que abomina as construções socioculturais e tenta alavancar a educação sob o discurso do ódio, da heteronormatividade e da religião, discursos esses que nunca serviram para democratizar e respeitar aqueles que não congemam com tais preceitos.

Na escola, como em outros espaços, a LGBTQIAfobia tem sido observada como um grande problema, além de negar os direitos educacionais garantidos historicamente, colocam os LGBTQIA na espreita do processo educativo, invisibilizando-os, segregando-os e causando diferentes tipos de violências, as quais não servem para construir a democracia, a autonomia, a pluralidade e o respeito. Em face disso, defendemos uma escola livre de ideologias, de ataques políticos, de preconceito e discriminação, capaz de se neutralizar, reconhecer as diferenças e valorizar as diferentes expressões. Se não for dessa forma, estará fadada ao fracasso e mergulhada numa sociedade promotora do ódio que maltrata, violenta e mata tantos sujeitos pelo Brasil afora – grande parte deles/as LGBTQIA.

Referências

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun., 2002.

ARENDDT, H. **As Origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Documentário, 1979.

BOBBIO, N. **Era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL. **Banco Mundial**. s/d. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=120:banco-mundial&catid=51&lang=pt-BR&Itemid=593. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. v. 10. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de saúde integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei n.º. 13.005/2014**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 mai. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

CARVALHO, Elma Julia de. Diversidade cultural: novos desafios para a gestão escolar. In: FAUSTINO, Rosângela Celia; MOTA, Lucio Tadeu (Org.). **Cultura e diversidade cultural: questões para a educação**. Maringá: Eduem, 2012. p. 53-80.

COLL, Agustí Nicolau. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização**. São Paulo: Instituto Pólis, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília DF: UNESCO, 1996.

DINIS, Nilson. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 39, p. 39-50, jan./abr., 2011.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores: o que os professores contam de história e experiências com o racismo. In: FAUSTINO, Rosângela Celia; MOTA, Lucio Tadeu (Org.). **Cultura e diversidade cultural: questões para a educação**. Maringá: Eduem, 2012. p. 81-112.

FIGUEIRA, Marcia Luiza. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 124-135.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 66-81.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. p. 28-40.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Etnicocultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. p. 67-76.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov./2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

IPEA. **Atlas da Violência 2019**. Brasília / Rio de Janeiro / São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 14 mai. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**, PUC-Rio, n. 10, p. 64-83, 2012.

LEÃO, Letícia Gabriela Ramos. O fenômeno Bullying no ambiente escolar. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 119-135, jan./jun., 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Sexualidade, gênero e educação – uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Patrópolis: vozes, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ABGLT. **Manual de Comunicação LGBT**. 2011. Disponível em: <https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Manual-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o-LGBT.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro/RJ, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

MILOT, Micheline. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 355-368, jan./dez., 2012.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; CABRAL, Euclides Afonso. **A carne mais barata do mercado: dos assassinatos à violação de direitos humanos da população trans no Brasil**. Uberlândia/MG: Observatório Trans, 2018.

OLIVEIRA, Márcio de. **Políticas públicas e violência sexual contra crianças e adolescentes: Planos Municipais de Educação do estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão**. 136f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2017.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. A Educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de Gênero e Sexualidade. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 03, n. 02, p. 27-39, 2018.

PEIXOTO, Reginaldo. **Bullying e homofobia na escola: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do Ensino Médio**. 221 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Eliane Rose Maio, Maringá, 2013.

POWER, Colin. A resposta da UNESCO de criar unidade na diversidade. In: CAMPBELL, Jack (Org.). Tradução de Patrícia Zimbres. **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 41-62.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Os corpos no espaço escolar: (re)configurações dos/as alunos/as anormais em tempos pós-modernos. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Maria Cláudia; CASTRO, Roney Polato de; BARVOSA, Vanderlei (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014. p. 121-138.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2009. p. 53-83.

ROSA, Graciema de Fátima. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 11-18.

SALM, Cláudio L.; FOGAÇA, Azuete. **Questões críticas da Educação brasileira**. 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ci000131.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes; 2000. p. 73-102.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Recebido em 10 de agosto de 2020.

Aceito em 09 de outubro de 2020.