

## DO ECLIPSE AO ALVORECER LGBT NO ÍTERIM EDUCACIONAL BRASILEIRO: ITINERÁRIOS EMANCIPATÓRIOS

Poliana Machado Gomes da Silva; Maria Clara Arraes Peixoto Rocha

Universidade Estadual do Ceará, [polly.mach@hotmail.com](mailto:polly.mach@hotmail.com); Universidade Regional do Cariri,  
[mariacларarochaa@outlook.com](mailto:mariacларarochaa@outlook.com)

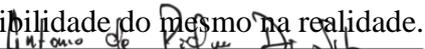
**Resumo:** No seio de uma “educação heteronormativa”, pela lógica da abjeção, valida-se um verdadeiro cerceamento na construção das identidades sexuais e de gênero, inclusive das subjetividades, no espaço educacional escolar e acadêmico. Este artigo apresenta, pois, como objetivo central deslindar itinerários emancipatórios para uma política nacional de Educação consoante com os direitos do segmento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT). É imprescindível na conjuntura nacional hodierna o resgate do gênero humano “para si” por parte, em especial, dessa população. Isto significa transladar de um eclipse ou não reconhecimento dos direitos desse público para o raiar ou a visibilidade dos mesmos. Utilizou-se, nesse sentido, a pesquisa de abordagem qualitativa dos tipos descritiva e explicativa, averiguando-se que o processo de desumanização, enraizado em função da ordem do capital, reflete atualmente o não nutrimento de uma perspectiva emancipatória LGBT na educação brasileira. Isto porque os pilares de tal ordenamento social não aquiescem uma transformação da realidade objetiva e concreta, pautada em princípios e valores éticos de respeito às pluralidades. Para mais, esta investigação encontra-se decomposta em três seções que circundam o objetivo proposto. Assevera-se, portanto, em cada uma delas, o quanto não cabe o binarismo dos gêneros e das sexualidades, em decorrência da debilidade de seus cânones, na educação brasileira. Sugere-se como *conditio sine qua non* uma política educacional em prol de um *dever* ou *vir-a-ser* social, propondo-se repensar sobre os valores heteronormativos nela envoltos, estabelecendo-se caminhos emancipatórios.

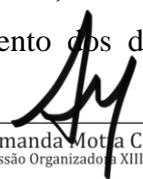
**Palavras-chave:** Gênero, Sexualidade, Educação Brasileira, LGBT.

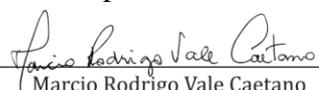
### 1. INTRODUÇÃO

No cenário histórico da Educação brasileira, os processos de construção da identidade dos sujeitos foram orquestrados pela lógica da heteronormatividade. Nada obstante, 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.

Para tecer análises no seio dessa conjectura, apresenta-se como objetivo geral deslindar itinerários emancipatórios para uma política nacional de Educação consoante aos direitos do segmento LGBT. De forma a apreender a vivacidade do *carpe diem* na atualidade, é imprescindível o resgate do gênero humano “para si” por parte, em especial, dessa população. Isto significa transladar de um eclipse ou não reconhecimento dos direitos desse público para o raiar ou a visibilidade do mesmo na realidade.

  
Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva - UEPB  
Coordenação Geral do XIII CONAGES

  
Amanda Motta Castro  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

  
Marcio Rodrigo Vale Caetano  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

(83) 3322.3222

[contato@generoesexualidade.com.br](mailto:contato@generoesexualidade.com.br)

[www.generoesexualidade.com.br](http://www.generoesexualidade.com.br)

Partindo-se de uma abordagem qualitativa, para a realização da presente pesquisa, utilizou-se como opção metodológica os tipos de pesquisa descritiva e explicativa, pelo fato destas contribuírem para a apreensão crítico-analítica do objeto de estudo: a política nacional de Educação voltada ao público LGBT. Aqui se assevera o quanto não cabe o binarismo, em decorrência da debilidade de seus cânones, na democracia brasileira. Ademais, visando-se suplantar os limites das instituições de ensino, é *conditio sine qua non* uma educação em prol de um *dever* ou *vir-a-ser* social, que propõe repensar valores heteronormativos nela envoltos.

## **2. DO ESSENCIALISMO AO CONSTRUTIVISMO: NAS CURVAS DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO**

Em decorrência do movimento dinâmico e contraditório da realidade, é inconteste que os estudos acerca de gênero, no que concerne à sociedade Ocidental, principia sua problematização através do movimento feminista no século XX, especificamente nos fins da década de 1960. Este termo era utilizado como meio de manifestar a recusa ao determinismo biológico<sup>1</sup>, sublinhando um elenco de posicionamentos teóricos, bem como de meros parâmetros descritivos referentes às relações entre os sexos (RIBEIRO, 2014).

Nessas circunstâncias, o emprego da expressão “gênero” objetivava apontar a erudição e a integridade de uma conotação mais objetiva do que exclusivamente a que diz respeito às mulheres. Verifica-se, portanto, que as discussões sobre gênero, análogo à história, são divergentes e inquietantes. Por meio das análises de Berenice Bento (2006), não se pode omitir que haviam três tendências esclarecedoras de conceber “gênero”: universal (baseada no pensamento moderno, o conceito de gênero situava-se no interior da subordinação feminina); relacional (marcada pelos estudos sobre as relações entre os gêneros); plural (analisa as diferenças, a vinculação entre gênero, sexualidade e subjetividade).

Joan Scott (1995) esclarece que os/as historiadores/as feministas dispuseram de uma diversidade de interpelações nas análises de gênero, sob as quais resumiram-se três posicionamentos teóricos: o primeiro, visava explicar os primórdios do patriarcado; o segundo, pretendia um compromisso com as críticas feministas por meio da tradição marxista; o terceiro,

<sup>1</sup> O termo gênero é introduzido em objeção ao determinismo biológico. Este último elucida a mulher como sendo aquela pessoa que possui vagina, e que, consequentemente, poderá gestar e/ou amamentar uma criança, posto que o homem seria aquela pessoa que possui pênis e ejaculações.

destinava-se a explicar a (re) produção da identidade de gênero dos sujeitos a partir de uma fundamentação pós-estruturalista e baseada em teorias anglo-americanas.

Quanto às teóricas do patriarcado, as mesmas aglutinavam sua concentração na submissão das mulheres pela dominação dos homens, questionando as relações desiguais entre os sexos. O patriarcado era entendido não apenas como um sistema de dominação binária (macho-fêmea), no entanto como um heterogêneo arranjo político piramidal de dominação e hierarquização.

As feministas marxistas, por outro lado, apresentavam uma abordagem mais histórica pelo fato de exigirem uma explicação material para o gênero, o que não favoreceu o desenvolvimento de novas direções de investigação, em razão de proporem soluções através do entendimento sobre o capitalismo e o patriarcado. Posto isso, no limiar do pensamento de Scott (1995),

Os primeiros debates entre as feministas marxistas giravam em torno dos mesmos problemas: a rejeição do essencialismo daqueles que defendem que “as exigências de reprodução biológica” determinavam a divisão sexual do trabalho pelo capitalismo; o caráter fútil da integração dos “modos de reprodução” (que reprodução permanece uma categoria oposta e não tem um estatuto equivalente ao de modo de produção) (p. 11).

É coerente afirmar que esses debates não reconheciam que os sistemas econômicos e os sistemas de gênero operavam reciprocamente, em uma ordem social particular, para produção e reprodução de estruturas de perpetuação da dominação masculina. Ainda para a autora, nisto, limitava-se o caráter exploratório das discussões de gênero entre as feministas marxistas. Contudo, as mesmas trouxeram aportes cruciais para explorar tal categoria, situando-a no contexto dos antagonismos entre as classes sociais fundamentais que compunham a ordem capitalista (burguesia e proletariado).

Do ponto de vista do materialismo histórico e dialético, as feministas faziam análises no sentido de que a mulher não deveria ser considerada meramente como um organismo sexuado. A grande questão é que, no seio da tradição marxista, a concepção de gênero era abarcada apenas como subproduto de estruturas econômicas, o que significa que esta categoria não tinha edificado seu próprio estatuto analítico, ao passo que os/as pós-estruturalistas voltavam a sua atenção à linguagem, à interpretação, às representações de gênero, à sexualidade, etc (SCOTT, 1995).

No que diz respeito às análises sobre a sexualidade, estas desenrolaram-se mais profundamente através das influências pós-estruturalistas do filósofo francês Michel Foucault. No transcorrer dessas aproximações, centram-se interrogações sobre a “política da sexualidade”. Foucault (1988) analisa, em especial, a produção dos discursos sobre os sexos no contexto da sociedade moderna. Averigua, então, a ocorrência de transformações de uma sexualidade como

Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva - UFFB  
Coordenação Geral do XIII CONAGES

Anaíanda Motta Castro  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

Marcio Rodrigo Vale Caetano  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

(83) 3322.3222

contato@generoesexualidade.com.br

www.generoesexualidade.com.br

semblante da vida cotidiana e fortuitamente livre, para outra que é controlada e vigiada, compreendendo o poder que permeia o universo da sexualidade, o biopoder<sup>2</sup>.

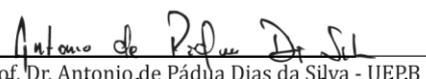
O poder, como correlações de forças, são formas díspares, contraditórias e heterogêneas de relações que se consolidam por meio dos aparelhos estatais e das leis, atravessando toda a estrutura social (FOUCAULT, 1988). Considerando-se a relação poder-sexo, o primeiro impõe regras de confisco e censura ao segundo, preconizando incessantemente a moralista ideia de que a sexualidade apenas deve ser problematizada no campo reprodutivo.

Em concordância com o pensamento de Foucault (1988), a sexualidade é o conjunto de processos sociais que produzem e organizam a expressão do desejo e o gozo dos prazeres corporais, orientados a sujeitos do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos ou a si mesmo/a. Esse dado, atualmente, é denominado por orientação sexual, e comumente classifica as pessoas em heterossexuais, homossexuais, bissexuais e assexuais/intersexuais.

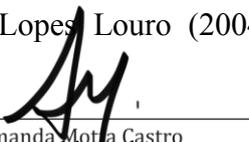
Os indivíduos inscritos nos campos de quebra das normas relacionadas à heterossexualidade são vistos como diferentes, anormais ou desviantes, sendo alvos de um certo tipo de correção. Aos que estão fora da norma, são atingidos pela chamada “fobia de gênero”, cujos mecanismos se manifestam por meio da aversão e da reprovação do não cumprimento dos papéis de gênero no campo da sexualidade. Nesse sentido, os sujeitos inscritos no terreno dos desvios da heterossexualidade e dos padrões dicotômicos do complexo sexo/gênero, escapam da norma do binarismo de gênero (pessoas que se consideram apenas masculinas ou femininas), denunciando posicionamentos políticos. Desse modo, reivindicam pela ampliação e possibilidades no campo dos direitos.

### **3. A (DES) CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SEXUAL E DE GÊNERO NO ESPAÇO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

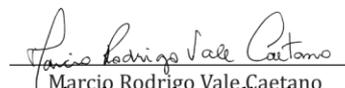
É no âmbito social que se constroem e se reproduzem as relações entre os diversos sujeitos. Desta maneira, de que modo o gênero, o qual implica cultura e relações de poder, faz-se constituinte da identidade dos sujeitos? É preciso, para dar resposta a tal questionamento, que envolva uma categoria fluida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



Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva - UEPB  
Na esteira do pensamento foucaultiano, compreende-se o biopoder como um determinado poder aplicado aos indivíduos, aos corpos, atuando por meio de mecanismos reguladores.



Amanda Motta Castro



Marcio Rodrigo Vale Caetano

múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”.

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”. Louro (2001) anuncia que a afirmação da identidade provoca permanentemente a negação e a demarcação de seu oposto, cuja constituição, deste último, é a diferença com relação à primeira. Nesse sentido, a identidade negada constitui o sujeito, fornecendo-o tanto limite quanto concordância.

Como efeito de uma “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. Na esteira dessa análise, valida-se um verdadeiro cerceamento da construção e das possibilidades de expressão das identidades de gênero no espaço educacional. Importa expressar que as instituições de ensino não apenas moldam os sujeitos, como também são, elas mesmas, engendradas por representações de gênero, etnia, classe, entre outras categorias. Isto posto, 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 se “A consciência de classe é a ética do proletariado” (LUKÁCS, 1989, p. 56), a consciência de gênero humano é a ética do ser social.

Dado o movimento neoliberal brasileiro na década de 1990, 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 I), em 1996. Deste, 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. 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 9.394/96. Destaca-se na LDB o seu Art. 3º, onde preconizam-se, dentre outros, como princípios fundamentais: “ - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “IV - respeito à liberdade e ao respeito à tolerância” (BRASIL, 1996a, p. 9),

Antônio de Jesus D. Silva  
Coordenação Geral do XIII CONAGES

Marcio Rodrigo Vale Caetano  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

Antônio de Jesus D. Silva  
Coordenação Geral do XIII CONAGES

Marcio Rodrigo Vale Caetano  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

(83) 3322.3222

contato@generoesexualidade.com.br

www.generoesexualidade.com.br

Oficialmente lançados em 1997, por meio da Lei 9.394, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 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. 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 PCN não ultrapassam uma perspectiva tradicional da concepção de gênero, não engendrando espaço para análises sobre identidades afirmadas em torno dos gêneros.

Além do mais, tem-se em 2001 a aprovação da Lei 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. Conquanto, mesmo que tratando de maneira frágil, recomenda o item do PNE referente aos objetivos e metas para o ensino fundamental: “a adequada 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, p. 54). Pode-se datar que em 2004, estabeleceu-se o Plano Plurianual (PPA 2004-2007) – definindo o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Nesse cenário, com vistas a 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 simbólica sofridas pelo público LGBT.

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, portanto, 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/a de sua não-discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero;

Coordenação Geral do XIII CONAGES

Comissão Organizadora XIII CONAGES

Comissão Organizadora XIII CONAGES

(83) 3322.3222

contato@generoesexualidade.com.br

www.generoesexualidade.com.br

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 Ministério da Educação, tendo como partícipe fundamental o movimento de LGBT, para acompanhamento e avaliação das diretrizes traçadas (BRASIL, 2004).

Ainda que com determinados avanços e conquistas para a população LGBT no contexto educacional, tem-se em abril de 2017, preconizado pelo MEC, o corte da homofobia na lista de preconceitos que devem ser combatidos pela Educação. Ademais, os fragmentos que se posicionam em prol do respeito à diversidade apresentaram os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” excluídos. Esse corte evidencia não apenas a exclusão de meros termos ou concepções, mas representa 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, p. 15).

#### **4. AVANTE À AQUARELA: UM AVILTRAR DA CISÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO LGBT**

É cabível mencionar que o âmbito da educação tem a tônica do seu desenvolvimento na reprodução do capital. Assim, a função essencial da educação, na totalidade que é a sociedade capitalista, implica formar sujeitos para a manutenção deste dado ordenamento social. Não sendo um elemento neutro e atemporal, o currículo transporta consigo prismas sociais particulares em prol de uma “coesão social”. O mesmo, no sentido de fortalecer a concepção tradicionalista de ordem, ativa um processo de produção e construção de sentidos, de significados e até mesmo de sujeitos.

Nesse campo, o currículo educacional constitui terreno singular que possibilita a manifestação de ideologias hegemônicas atravessadas pelo binarismo dos gêneros, pela heteronormatividade, enfim, pela emancipação política burguesa e não emancipação do gênero humano, uma vez que não recomenda uma abordagem esporádica, que dirá obrigatória de temáticas transgressoras, isto é, contraventoras e subversivas ao ordenamento social do capital.

Pela urgência capitalista de conformismo, o currículo é, então, parte de uma tradição que seleciona ideais e conhecimento, sendo fruto de tensões e correlações de força que organizam e também desorganizam grupos sociais.

Enfim, em tempo de restauração conservadora o mesmo sugere, como já fora supracitado  
linhas atrás, uma função primordial da educação em consonância à emancipação política “produzir

*Antonio de Paula D. Silva*  
Coordenação Geral do XIII CONAGES

*Ag*  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

*Francis Rodrigo Vale Cantano*  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz” por intermédio de instituições legítimas que preendem as pessoas desviantes de seu ideário (MÉSZÁROS, 2005, p. 45). Nos moldes do modelo neoliberal brasileiro, o espaço educacional dissemina uma “pedagogia do enquadramento”, a qual os indivíduos devem estar integrados no panorama heteronormativo. Por constituir dispositivos institucionais que suprimem de seus currículos as dimensões da diversidade sexual e de gênero, a educação tem como escopo determinar as subjetividades, gerenciando a forma de se viver os gêneros e as sexualidades. No entorno dessa pedagogia, as configurações da “questão social” devem ser monitoradas e controladas.

Funcional à lógica hegemônica, há de se cogitar uma política educacional instrumental, isto é, uma política que expressa o formalismo e o individualismo exacerbados, que propõe fins particulares e resultados imediatos<sup>3</sup>. É nesse vislumbre que se tem a difusão do que Paulo Freire (2006) denomina de “consciência intransitiva”, cuja destinação é limitar a esfera da apreensão da realidade pelos sujeitos. Para mais, salienta o autor:

Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência. O discernimento dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não captação da causalidade autêntica (p. 68).

Diante desse empreendimento, verifica-se um cenário educacional impermeável às discussões transversais, focalizado em uma visão endógena que o prende nos muros de um modelo que instrumentaliza pessoas<sup>4</sup>. Sob esse enfoque, torna-se fulcral a promoção de uma indignação ética nos espaços de ensino, isto é, para uma reflexão analítico-crítica sobre a moralização da vida social. Melhor enunciando, acerca de comportamentos pautados em preconceitos que são legitimados pela lógica da abjeção capitalista.

Nesse ínterim, mesmo com resquícios essencialistas, a CF brasileira elucida em seu Art. Art. 4º inciso II, faz-se alusão à defesa do Estado democrático e de direito, fundamentado na ideia de defesa da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Ao afirmar esse princípio, o Estado brasileiro compromete-se a respeitar e a contribuir na promoção dos DH, o que torna preciso, no contexto educacional, a desnaturalização da ideologia binária, bem como a historicização dos currículos para

<sup>3</sup> “A “teoria de resultados” é um produto típico do desenvolvimento capitalista e vincula-se a dimensão instrumental da razão que na ordem burguesa passa a ser a razão hegemônica, embora não seja o único nem o último padrão de racionalidade, como defendem os que, como nós, ainda acreditam nas possibilidades emancipatórias da razão moderna e consideram que as promessas do iluminismo ainda portam a tendência de se realizarem” (GUERRA, 2005, p. 4).

<sup>4</sup> As pessoas como objetos e instrumentos para manutenção de uma sociabilidade fundamentada na racionalidade instrumental, edificadora do sistema capitalista e do *ethos* burguês. (GUERRA, 2000).

a crítica ao legado cultural heterossexista hegemônico, bem como a produção de conhecimento sobre as identidades sexuais e de gênero, entre outros aspectos pertinentes a uma *práxis* na política de Educação.

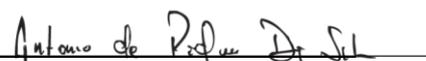
No bojo da estrutura social brasileira, Beto de Jesus (2001) declara que esse público durante muito tempo foi invisibilizado pelo Estado, não apresentando protagonismo no cerne das públicas. Em decorrência da luta e da resistência diária desse segmento frente aos parâmetros desumanizadores da lógica capitalista, atualmente, tem-se uma visibilidade que em tempos passados era inimaginável. Mesmo assim, coloca o autor:

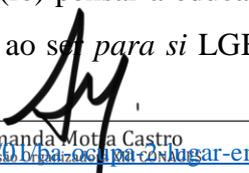
É triste pensarmos que temos que construir leis que proibam a discriminação, quando na verdade deveríamos ter um Estado que garantisse apenas a aplicação da Constituição ou que gerasse políticas públicas inclusivas. É difícil perceber que temos uma escola que ainda educa com preconceito; um mercado de trabalho que não absorve as travestis ou transexuais; uma sociedade que ainda mata homossexuais com o apoio de muitas igrejas, gerado a partir da intolerância introjetada (p. 182).

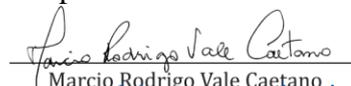
É indubitável, porém, que a efetividade desse direito é uma realidade ainda distante no país, pois o que realmente se identifica são inúmeros crimes contra aqueles considerados “diferentes”, ferindo sua dignidade. Com números alarmantes<sup>5</sup> detectados entre os anos 2016 e início de 2017, São Paulo e Bahia são os estados nacionais, respectivamente, que mais cometem homicídios à população LGBT, caracterizados em sua maioria pela LGBTfobia, sendo o Brasil o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Em decorrência da luta e da resistência diária desse segmento frente aos parâmetros desumanizadores da lógica capitalista, atualmente, tem-se uma visibilidade que em tempos passados era inimaginável. Em contraposição à barbarização heterossexista, convenientemente, no âmbito da Educação “é preciso reconhecer que o esclarecimento desta categoria do possível e de sua conexão com o fim desejado não torna fácil, por si mesma, a tarefa de “dar passos na direção certa” (TONET, 2016, p. 37).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de se convir que a política educacional, na estrutura capitalista apresentada, não assegura mecanismos e instrumentais autônomos para o (re) pensar a educação. Sob marcas de inversões, a mesma não possibilita o traslado do ser *em si* ao ser *para si* LGBT. Essa premissa se torna mais

  
Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva - UEPB

  
Amanda Motta Castro  
Comissão de Direitos Humanos - CONAG

  
Marcio Rodrigo Vale Caetano  
Coordenador de Políticas de Diversidade Sexual - CONAG

<sup>5</sup>Sobre, Ver em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2017/01/10/bahia-tem-o-lugar-em-crimes-contrarios-a-populacao-do-grupo-gay.html>. Acesso em: 11/10/2017.

(83) 3322.3222

contato@generoesexualidade.com.br

[www.generoesexualidade.com.br](http://www.generoesexualidade.com.br)

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.

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. 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. Mesmo sendo o percurso repleto de armadilhas, posto a ofensiva conservadora e heteronormativa, do ponto de vista prático, requer-se retomar com vigor a luta coletiva e articulada e antissexista em prol da emancipação humana, especialmente, da população LGBT.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

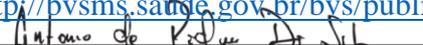
JESUS, Beto de. **Direitos Humanos e GLBTS**. 2001. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/dh/br/jglobal/redesocial/redesocial\\_2001/cap4\\_dh\\_glbts.htm](http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/dh/br/jglobal/redesocial/redesocial_2001/cap4_dh_glbts.htm). Acesso em: 13/10/2017.

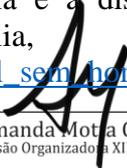
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 1988.

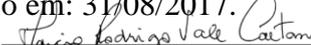
\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Lei no 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 31/08/2017.

\_\_\_\_\_. 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, 2004. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia). Acesso em: 31/08/2017.

  
Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva - UEPB  
Coordenação Geral do XIII CONAGES

  
Amanda Motta Castro  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

  
Marcio Rodrigo Vale Caetano  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

(83) 3322.3222

[contato@generoesexualidade.com.br](mailto:contato@generoesexualidade.com.br)

[www.generoesexualidade.com.br](http://www.generoesexualidade.com.br)

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GUERRA, Yolanda. **Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social**. Serviço Social e Sociedade n° 62, Ano XX, março 2000. São Paulo: Cortez, 2000.

G1. **BA ocupa 2º lugar em crimes contra LGBTs, aponta relatório do Grupo Gay**. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2017/01/ba-ocupa-2-lugar-em-crimes-contr-lgbts-aponta-relatorio-do-grupo-gay.html>. Acesso em: 11/10/2017.

JESUS, Jaqueline G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceito e termos**. 2ª edição – revista e ampliada. Brasília: Autor, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004 (1. ed.: 1997).

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer** – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, 2/ 2001, p. 541-553.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos da dialética marxista**. Trad. Telma Costa; rev. Manuele A. Resende e Carlos Cruz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elfos; Portugal: Publicações Escorpião, 1989.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

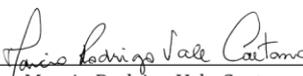
RIBEIRO, Jéssyka K. A. **Assistência Social, para quê e para quem? Uma análise acerca do atendimento as populações LGBT no âmbito dos CREAS, do município de João Pessoa-PB**. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/19714/1/JessykaKalineAugustoRibeiroDISSERT.pdf>. Acesso em: 26/08/2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

  
Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva - UEPB  
Coordenação Geral do XIII CONAGES

  
Amanda Motta Castro  
Comissão Organizadora XIII CONAGES

  
Marcio Rodrigo Vale Caetano  
Comissão Organizadora XIII CONAGES