

Políticas Públicas, Educação para os Direitos Humanos e Diversidade Sexual

Public Policies and Education for Human Rights and Sexual Diversity

Alessandro Soares da Silva¹

Resumo:

Este artigo trata das relações entre políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual a partir de dois olhares: o olhar da ação política de gestores públicos e o da ação política do educador. Ambas as ações são necessárias para a transformação social da realidade e guardam relação com os fenômenos políticos que transformam os espaços da intimidade, da privacidade e do público. Nesse processo, o espaço educacional se constitui enquanto um elemento chave da vida cotidiana e de especial interesse para a Psicologia Política brasileira.

Palavras-Chave: Psicologia Política, Educação para os Derechos Humanos, Diversidade sexual, Políticas Públicas, Agir Político

Abstract: The present work is focused on the relation between Public Policies and Education for Human Rights and Sexual Diversity from two main points of view: the political action of public managers and of educators. Both are essential for the occurrence of a social transformation of our reality. Besides that, they are related to political phenomena that transform the intimacy spaces, privacy and public. In this process, the educational space is a key element of daily life and has special interest for Brazilian Political Psychology.

Keywords: Political Psychology, Education for Human Rights, Sexual Diversity, Public Policies, Political Actions

Introdução

No pano fundo dessa reflexão está a democracia e a participação política como elementos necessários para um agir humano libertário e que promova os direitos humanos como direito de todos. Disso decorre o reconhecimento de que reconhecer direitos humanos é reconhecer as dívidas sociais que a democracia tem com quem não têm acesso ao reconhecimento. Reconhecimento é um elemento crucial quando se fala de políticas públicas e estas a face de um agir político de um Estado que deveria garantir a equidade entre os cidadãos e entre estes e as demais forças sociais. Como nos recorda Sergio Caletti (2009):



Hasta hace un cuarto de siglo, los defensores de la llamada democracia compartían la certeza de que las formas de gobierno correspondientes ostentaban la capacidad de derivar, de un modo casi

¹ Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil; docente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política e professor do Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.

automático, en el bienestar material de los socii. No solo era el camino hacia las libertades individuales y la libertad política, también lo era hacia la igualdad social (p. 13).

A questão é que a liberdade e a igualdade são pontos de tensionamento da realidade, não poucas vezes apontadas como aspectos chave de sociedades democráticas. Mas, na verdade, o que se apresenta é uma falaz necessidade de escolher entre uma e outra. Hodiernamente observamos nas várias democracias que se estabeleceram durante o século passado diferentes graus de liberdades individuais e políticas. Contudo, o mesmo não se deu no tocante à igualdade. No que se refere ao tema deste artigo, parece-nos que liberdade e igualdade ainda seguem sendo elementos não consolidados na vida de quem não está submetido ao padrão normativo vigente. Pessoas que não sigam os padrões heteronormativos ainda sofrem o peso da diferença entendidas com ausência de valor e, portanto, de reconhecimento (Silva, 2007a). Essa situação é vivida em todos os âmbitos da sociedade. Vivem-na pessoas de todas as idades e não são poucas as estratégias de dominação-exploração a que elas se veem subordinadas. Viver assim é viver na negação de si atribuída por que detém o poder. Viver assim é viver em um mundo onde sua condição humana lhe é negada.

Muito se fala em *Direitos Humanos* e em *Educação em* (ou para os) *Direitos Humanos*. A questão é que não basta falar e nem tudo o que fala sobre o tema deve e pode ser nomeado dessa maneira. Muito já se disse sobre *Direitos Humanos* e *Educação em Direitos Humanos*. Aqui o que esperamos é pontuar um debate que se tem mantido à margem. Queremos explicitar processos dialéticos produtores de lugares minoritários e de uma lógica excludente, perversa e a serviços das lógicas que mantêm a sociedade contemporânea pautada no capitalismo, patriarcado e racista (SAFFIOTI, 2004).

Do nó resultante desses três sistemas de dominação (Ibid., 1987) resulta, a nosso ver, a dialética maioria-minoria. Seriam essas condições sustentadas em um princípio numérico?! Pensamos que não e, por essa razão, importa que tenhamos claro o que implica ser minoria. Para Muniz Sodré (2005), “*O conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual*”. O mesmo vale para outros grupos que se encontram sistematicamente relegados a esses lugares minoritários. Tal é o caso de mulheres, indígenas, pessoas portadoras de necessidades especiais. Essa é a condição de quem possui uma orientação sexual discordante em uma sociedade onde o instituído como norma é a heterossexualidade obrigatória, sendo tudo mais patologia, desvio social (Silva, 2008; Silva, 2002).

Esse é o quadro de quem é selado como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis. Dito isso, pode-se afirmar que lésbica, gay, bissexual, transgênero, orientações sexuais discordantes de uma heteronormatividade obrigatória, são mais um lugar do que o indivíduo definido pura e simplesmente pelo objeto do desejo. Mas também se pode dizer que esse lugar é muito mais o lugar de um sujeito preconceituoso que fala de si mesmo do que de quem ele pretende enquadrar nesse lugar (Crochik, 2004). Paradoxalmente, a busca pela segurança de si em identidades fixas é fortemente abalada na dialética da performatividade a que Judith Butler (1993) nos tem chamado a atenção. Para essa autora, a normatividade cultural se produz sob a forma de uma repetição ritualizada que ultrapassa a fronteira gênero/sexo, pois os modernos dispositivos de sexualidade constituídos mediante mecanismos de poder e de saber permitem a ela pensar que ser sexuado é estar subordinado a regulações sociais que normatizam e, ao mesmo tempo, possibilitam inteligibilidades entre sexo, gênero, prazeres e desejos. Mediante tais inteligibilidades possíveis é que se produzem distintas performatividades de gênero que permitem a auto interpretação do sujeito.

Assim, o preconceito e a identidade fixa como estratégia de preservação de si e de espaços de poder e performatividades múltiplas que confrontam a estabilidade de lógicas de poder produzem processos dialéticos materializados em espaços marginais e espaços de

resistência. Dá-se uma dialética da exclusão/inclusão, de uma inclusão perversa (SAWAIA, 1999), geradora de uma realidade “(...) *essencialmente contraditória e em permanente contradição*” (Konder, 2000, p. 8). Para Bader Sawaia:

A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário ele é produto do funcionamento do sistema” (SAWAIA, 1999: 9).

Sendo o Brasil um país historicamente marcado por processos excludentes, encontramos em muitas regiões do país *velhas* formas de exclusão. Fome, precarização do trabalho e ausência da educação formal são algumas delas. No entanto, as fronteiras da desigualdade são amplas e ultrapassam os limites das regionalidades. Cidades que concentram grande parcela de riqueza também guardam realidades sociais de grande desigualdade. Nesse quadro podemos registrar muitas formas visíveis de desigualdades que incluem perversamente distintos grupos sociais em espaços marginais. Quem ocupa um espaço marginal, ocupa um lugar diametralmente oposto ao lugar de poder que contém a capacidade de dominar e explorar (Safiotti, 2005). Tais lugares são frutos de construções sociais acerca de crenças e valores, da produção de papéis sociais naturalizados socialmente (Heller, 2001; Silva, 2007b). Pode-se pensar que tais lugares mais bem seriam *não-lugares*, lugares de invisibilidade, espaços desumanizados e nos quais direitos não são realizáveis e que, na melhor das hipóteses, reduzem-se a um *lugar minoritário* rigidamente controlado e vulnerabilizado. Em texto no qual debate vulnerabilidade e exclusão social, Carlos Eroles nos recorda que:

Lo que tienen en común los grupos vulnerables, como concepto, son varios elementos, pero sin duda uno de ellos, es la invisibilidad. Se trata de aquellos que no son tenidos en cuenta por el conjunto de la sociedad. Cuando se han de tomar determinaciones sobre políticas públicas, el Estado y otros actores sociales no tienen en cuenta a los grupos vulnerables. En la agenda política o pública, en general no importan” (EROLES, 2009. p. 137).

Pensar essas questões passa por refletir acerca da dialética da exclusão/inclusão, ou porque não dizer, sobre a dialética do reconhecimento. Isso se faz estratégico no instante de se formular, implementar e avaliar Políticas Públicas e constitui um desafio para os gestores públicos. No caso do tema que nos move nesse texto, essa reflexão se torna central e necessária para a produção de políticas públicas de Educação Humanizadas. É pela Educação que muitos dos aspectos da constituição das identidades são produzidos de forma dialética, mediante a alteridade, na interação entre indivíduo e sociedade, a partir e com o outro. Políticas de Educação que levam a sério os elementos aqui elencados lançam os fundamentos para um projeto de Estado e não se resumem a transitórias políticas de governo.

Pensar ações políticas materializadas em políticas públicas de modo sério é pensar políticas que não só produzam efeitos a longo prazo, mas que se estabeleçam como princípios duradouros para quaisquer governos que a população venha a eleger. Tais políticas são sempre resultantes de processos participativos efetivos nos quais a população não se reduz a homologar pensamentos e desejos de seus dirigentes, mas toma para si a responsabilidade política da participação na construção dos rumos de seu destino. Por outro lado, a gestão pública não se reduz a gerência do público, mas firmasse como ação política na qual gerir é um aspecto a ação política e não se reduz a gerência.

Pensar em políticas públicas passa por três ideias básicas sem as quais não se pode alcançar a resolubilidade da questão a que uma política se propõe resolubilizar. A primeira ideia é o *reconhecimento* tanto no que remete ao outro quanto no que se refere à complexidade do processo político que relaciona agentes e instituições em conjunturas, contextos e situações diversas e que, por sua vez, constituem desafios à governança. A segunda ideia refere-se à *incorporação* de diferentes atores no processo de governança. Disso decorre entender que incorporar é materializar de fato o reconhecimento como elemento da governança, bem como entender que governança é um processo que se refere à forma de entendimento do governo, à estrutura do governo e à gestão das políticas públicas. Nesse sentido, isso remete a uma terceira ideia que é a *liderança*.

No processo de produção da governança baseada no reconhecimento e incorporação de múltiplos atores na produção de políticas públicas, ocorre a fragmentação da capacidade de ação. Não mais o Estado tem o poder de determinar as hierarquias de modo absoluto, mas necessita liderar diferentes atores públicos e privados no ciclo das políticas públicas e, portanto, certas tarefas de governo sem terceirizar seu papel e suas responsabilidades. Assumir a complexibilidade que significa a governança é fundamental para a produção de uma política pública que seja inovadora e inclusiva sem os perigos de inclusões perversas.

Lugar Minoritário, Educação e mudança Social

No dia 31 de agosto de 2008, a travesti Cinara foi encontrada morta no Piauí. Ela estava nua e havia recebido facadas por todo o corpo. Ela também apresentava sinais de violência sexual e espancamento. Em 28 de setembro do mesmo ano, após dois anos de ameaças, o presidente da Associação Amazonense de Gays, Lésbicas e Transgêneros (AAGLT), Adamor Guedes, foi assassinado em Manaus. Mas esses não foram os últimos casos de intolerância e sim apenas alguns exemplos. Nos anos seguintes ocorreram diversos outros casos como esses. Relatório coordenado pelo Prof. Dr. Luis Mott (2011) da UFBA aponta que 260 gays, travestis e lésbicas foram assassinados no Brasil em 2010 e 198 em 2009, havendo um crescimento de 31,3% de um ano para outro. Fatos como esses precisam mudar e certamente a Educação é um dos elementos fundamentais para a produção da mudança social necessária para que emerja uma sociedade inclusiva e não assimilacionista, capaz de reconhecer a diferença como valor e não como desviação social de padrões normativos supostamente homogêneos e promotores das mais variadas formas de violências.

Mas não podemos perder de vista que:

Todavia, é sabido que quem ocupa as esferas de poder na sociedade não está e não quer abrir mão de parte de seu poder, promover a menor parcela de mudança nos condicionantes sociais que mantêm a dominação-exploração. Abrir mão do poder ou de parte dele significa enfraquecer-se e, por conseguinte, fortalecer ao 'inimigo'. Transformar as relações sociais que são continuamente naturalizadas e sem criar novas práticas naturalizantes é um desafio, sobretudo neste que tem se constituído como o mundo dos homens." (SILVA, & BARBOZA, 2009, p. 266).

Uma Política Pública de Educação que parta de premissas nas quais a diferença tem como significantes *defeito*, *inadequação* e *desigualdade* não cumpre o papel transformador e emancipador da educação e muito menos de uma educação para direitos humanos. Como já apontamos em outra ocasião:

Nesse quadro, ser diferente é ser necessariamente objeto de desqualificação, de depreciação, e, conseqüentemente, ocupar um lugar minoritário. Por lugar minoritário entendo um espaço ocupado por sujeitos que não possuem reconhecimento e possibilidade de uso da palavra. Não posso concordar com certas

leituras que relacionam minoria com quantidade, visto que mulheres e negros, por exemplo, não são minorias numéricas, mas ocupam sim um lugar minoritário em uma sociedade marcada milenarmente por uma lógica patriarcalista, e que reconhece como detentor do poder apenas o homem. E não um homem qualquer. Reconhece como detentor do poder, como ocupante do lugar majoritário, capaz de nomear e normativizar, o homem branco, eurocêntrico, cristão e heterossexual. Diferir desse padrão é ocupar algum espaço mais ou menos minoritário, mas definitivamente minoritário” (SILVA, 2007a, p. 3).

Faz-se mister que os agentes de Estado e a sociedade civil busquem novos caminhos para a transformação dos elementos culturais que justificam as desigualdades sociais não apenas no campo econômico, mas também aquelas que produzem homens e mulheres que são psicossocialmente, psicopoliticamente negados, repreendidos, torturados por não terem a mesma orientação do desejo majoritário, o de corte heterossexual.

Reconhecimento, Mudança Social e Políticas de Educação em Direitos Humanos

A produção de políticas públicas são momentos estratégicos para a mudança social, a produção de Planos Municipais, estaduais e federal de Educação é uma oportunidade valiosa para se pensar essas questões no plano local, mas que indubitavelmente se dão e se consolidam ou se mudam de modo articulado dialeticamente, onde local e global não são mais lido por lógicas binárias, mas como processualidades que se transformam permanentemente em um jogo no qual o contraditório é um elemento produtor de sínteses que podem levar a perversidade da manutenção do status quo ou a mudança social efetiva desta realidade marcadamente injusta e produtora de sofrimentos ético-políticos na vida daqueles que são positivamente diferentes, mas nem por isso reconhecidos como iguais nessa lógica dominante.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – (2003), produzido em parceria pela Secretaria Especial de Direitos Humanos e Ministério da Educação, preconizava a necessidade de uma ação ativa de todos os agentes sociais na mudança cultural que implica o processo educacional focado nessa direção. Nele se lê que:

Os veículos de comunicação e informação, por meio de suas programações e imagens, assumem um papel fundamental na educação para os direitos humanos, na medida em que se comprometem com a difusão de valores éticos e de cidadania; como formadores de opinião pública, os meios de comunicação e informação são fontes de veiculação de conteúdos específicos de respeito à tolerância, às diferenças múltiplas e às diversidades constituintes de uma cultura de paz (PNEDH, 2003, p. 46).

Isso deixa claro que as funções educativas ultrapassam os muros escolares. Por mais óbvia que seja essa afirmação, ela é importante porque visibiliza a necessidade de mudança na lógica da gestão escolar, gestão da educação na vivência diária no educador no exercício da docência. Desde 2003 observa-se uma crescente preocupação do governo federal e atuar para lançar fundamentos sólidos rumo à produção de mudanças na estrutura da cultura nacional. E reconhecer os elementos cristalizados em nossa sociedade é um passo importantíssimo. Para esse horizonte apontam os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) (1996 e os PNEDH (2003, 2007) que têm buscado debater acerca da relação entre educação e cidadania como bases para uma Cultura de Direitos Humanos, o que leva ao reconhecimento de que a educação é, por um lado, um direito-fim e, por outro, um direito-meio. Ou seja, a educação é um direito em si e, concomitantemente, o fator de promoção dos demais direitos.

No que tange à Educação para os direitos Humanos, o PNDH de 2010 destaca em suas diretrizes elementos claros que a fortalecem e valorizam. No Eixo V do PNDH (2010), Educação e Cultura em Direitos Humanos, preconiza-se:

<http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-iiii/artigos-tematicos/politicas-publicas-educacao-para-os-direitos-humanos-e-diversidade-sexual.pdf>

- a. a efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos (diretriz 18);
- b. o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras (diretriz 19);
- c. o reconhecimento da educação não-formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos (diretriz 20);
- d. a promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público (diretriz 21);
- e. a garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos (diretriz 22).

Importa dizer que os PNDH e os PNEDH devem orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, um exemplo bastante feliz desse esforço de transformação das relações sociais por meio de ações concretas advindas do poder público e de educadores, é o Livro do Curso *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Nele, os então Ministros Nilcéa Freire (Secretaria Especial de Políticas Para Mulheres), Edson Santos (Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial) e Fernando Haddad (Ministério da Educação) escreveram na abertura:

Durante todo o século XX e início do século XXI as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade têm sido constantes. Todavia, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada. O Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles. Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso *Gênero e Diversidade na Escola*, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito (FREIRE, SANTOS & HADDAD, 2009, p. 9).

O reconhecimento público da relevância destas questões, inicialmente pelo então presidente Lula que cria, com status ministerial, as Secretarias especiais para Políticas Para Mulheres, de Igualdade Racial e de Direitos Humanos, e depois pelos ministros de Estado em uma ação intersetorial, indica claramente ao menos três coisas, a saber: 1. Gênero, Raça/etnia e orientação são questões de Direitos humanos que urgem a intervenção do Estado brasileiro para sua garantia; 2. Elas necessitam políticas que ultrapassem visões setorialistas de ação por parte dos agentes e órgãos de Estado e 3. Seu enfrentamento passa pela escola e pela formação de professoras/es. E isso fica claro na apresentação do material:

O objetivo do projeto é ousado: contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela. A partir desta e de outras iniciativas, esperamos que

professoras, professores e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira (FREIRE, SANTOS & HADDAD, 2009, pp. 9-10).

O desafio do reconhecimento e da mudança social tem marcado muitas das tentativas de produção das políticas públicas para a inclusão e não tem sido fácil de fazê-lo sem ações que passem por processos educativos. É nesse quadro que a Educação em Direitos Humanos se mostra estratégica, sendo que pensar políticas de educação é necessariamente pensar Políticas de Educação em Direitos Humanos, pois:

A Educação em Direitos Humanos é uma prática pedagógica comprometida com uma educação que é permanente, continuada e global; que busca inequivocamente a mudança social; que procura inculcar valores sociais que revolucionem a vida cotidiana. Revolucionar o cotidiano passa por promover espaços de reflexividade nos quais educador e educando se permitem transformar coração e mente, se permitem transcender a mera formalidade da instrução e da transmissão de conhecimentos acabados e portadores de verdades absolutas. Educar em Direitos Humanos implica numa ação na qual os atores e atrizes envolvidas no processo educacional se permitem compartilhar saberes e, sobretudo, reconhecer que diferença não é sinônimo de desigualdade, mas o par da identidade (SILVA, 2007a, p. 4).

Tal reconhecimento transforma a ligação imediata entre diferença e igualdade feita no senso comum e que leva a conclusão equivocada de que diferente não é igual e, portanto, não faz parte da normalidade. Essa lógica leva a uma leitura silogística onde a conclusão é: normal é aquilo, aqueles e aquelas que se encontram adequadamente enquadrado e diferente é aquilo, ou aqueles e aquelas que não foi ou que não se conseguiu enquadrado segundo ditames cristalizados, valores intocáveis e inamovíveis supostamente consolidados em uma tradição supostamente natural e imutável.

E a Escola tem sido uma guardiã dessa lógica perversa e isso precisa mudar!

Louis Althusser já nos apontou para o fato de que a escola é um espaço de reprodução ideológica. Não de uma ideologia qualquer, mas da ideologia dominante, que detém a palavra e é oficial. Mas essa escola poderia ser um *aparelho ideológico* a serviço de um Estado comprometido com processos inclusivos não perversos. A escola poderia tornar-se um espaço educativo a serviço de um Estado que não se pretende guardião e mantenedor de um estado de coisas que vão de encontro à ideia de uma Educação em Direitos Humanos e, portanto, aberta positivamente à diferença como valor positivo, onde múltiplas identidades são possíveis e igualmente significativas.

Educação para os Direitos Humanos e Para a Diversidade Sexual e Seus Desafios

Para pensarmos os desafios no âmbito da educação para os direitos humanos e, de modo particular, para o que respeita à diversidade sexual, é necessário refletir sobre o papel da Escola e dos agentes que a compõe. Pensar a Educação passa por definir a escola como um espaço educativo que tenha como premissas a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, mediante a qual se pode compartilhar e atingir tanto a razão quanto a emoção de modo a revolucionar o cotidiano alienado e alienante (Heller, 1998). Para um novo modo de se perceber a educação e o papel do educador apontaram Paulo Freire e Martín-Baró. Para esse norte apontaram um conjunto de profissionais pedem a superação da escola isolada no mito da transferência do saber, cindida da vida comunitária, encerrada em seus muros. Por esse

caminhos deve caminhar a gestão pública como apontáramos ministros no texto que aqui recordamos.

Para tanto, a escola não pode ser o espaço por excelência da produção de *lugares minoritários*, mas tornar-se um agente promotor da ruptura com qualquer compromisso com a manutenção de um pacto com o *princípio da harmonia*. Assumir o elemento do contraditório é fundamental para que a diferença possa ser vista como uma faceta necessária da vida humana e positiva. A escola tem que abrir as portas ao dissenso, ao múltiplo; às questões que são silenciadas e que não têm lugar público. A escola precisa assumir seu papel de defensora do direito à memória e ao reconhecimento. Fazê-lo é tornar a escola um elemento polarizador de turbulências e conflitos, um agente de fermentação social da realidade.

Essa ação passa por possuir a palavra, pois isso implica em possuir reconhecimento, em ocupar o espaço público de maneira igualitária e, desta forma, não se encontrar em uma posição que silencie, que lhe permita apenas emitir sons inaudíveis irreconhecíveis àqueles que normatizam e enquadram nas normas majoritárias. A escola muitas vezes é o espaço da negação da palavra, um agente que nomeia a quem não tem voz e lhe impõe essa condição minoritária. Atribuir a palavra é um ato político, e política é, nesse sentido, possuir a palavra (Rancière, 1995).

Quando a política destitui alguém da palavra, destitui do reconhecimento e atua com a força da polícia, atua como a polícia que enquadra segundo a lei, segundo a normativa daqueles que possuem a palavra. Essa forma de política podemos chamar de *polícia* e a escola não poucas vezes tem atuado orientada por essa *política policial* que silencia e enquadra a diferença e destitui a quem se encontra em um lugar minoritário da palavra e do direito à igualdade sob o argumento oculto de que é diferente, desigual e incapaz. Ao agir assim, ao enquadrar universalmente a todos e a todas segundo uma possibilidade hegemônica de visão de mundo, a escola, mesmo que fale, proíbe que a temática de Direitos Humanos componha o cotidiano escolar de modo a atuar sobre corações e mentes dos membros da comunidade; impede que ela própria seja um espaço de flexibilidade e de produção de espaços de resistência de quem é cotidianamente silenciado.

Quando o tema dos Direitos Humanos é posto em pauta emergem as dicotomias, os antagonismos e os desentendimentos que revelam a impossibilidade de uma ética discursiva que confira a todas e a todos um lugar igualitário. Ao debater essa questão e enfrentá-la sem escamoteio, a escola necessariamente terá que posicionar-se frente à discursos universalistas, mas inigualitários, discursos marcadamente autoritários e totalitários, que destituem o sujeito da palavra que garante o real reconhecimento igualitário, que atribui ao outro poder. A sociedade patriarcal, branca, heterossexual, culta, cristã, eurocêntrica e rica produz discursos que visam justificar a posição social atribuída por ela própria àquelas e aqueles que ocupam os lugares minoritários por ela normatizados.

Quem ocupa os espaços de poder, que controla a norma e a vida dos/das sem-voz, que sobrevive das vantagens de uma relação de dominação-exploração (Saffioti, 1987) pode passar a vida inteira sem jamais ter se ocupado dessas questões, pois, ao serem aqueles que nomeiam sem serem nomeados significativamente por outros, não precisam se ocupar com qual é o seu lugar no mundo. Este já está dado, está definido e garantido e protegido por um numeroso aparato ideológico entre os quais figura a escola. Transformar o mundo da vida cotidiana, revolucioná-la, equivale a, como aponta Agnes Heller (2001, p. 71), presentificar, visibilizar, publicizar “(...) *os grandes eventos não-quotidianos da história [que] emergem da vida cotidiana e eventualmente retornam para transformá-la*”. Não se pode esquecer que “*A vida rotineira é a vida do indivíduo integral, o que equivale a dizer que dela participa com todas as facetas de sua individualidade*”. Em meio a rotina, a escola pode e deve ser um instrumento de libertação, de desalienação e de produção de consciência política. É na vida cotidiana que são empregados pelo

indivíduo “(...) *todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades para manipular o mundo objetivo, sentimentos, paixões, ideias e crenças*” (Heller, 2001, p. 71).

Nesse processo, a escola não pode furtar-se, posicionar-se como se fosse neutra ou mesmo como se tratamentos desiguais ocorressem apenas fora de seus muros, como se a vida nela vivida fosse diferente daquela que vivem seus atores e atrizes depois do horário escolar. Perguntar-se sobre o sentido e as consequências de estar em um lugar no mundo identificado com o poder é dever de educadores e educandos e a escola é esse espaço legítimo de reflexão.

Infelizmente, muitas pessoas nunca se perguntaram se estão certas na forma como tratam os outros, se suas avaliações pautadas em estereótipos e estigmas não estão disseminando preconceitos e práticas discriminatórias, racistas, homofóbicas, etnocêntricas e sexistas. A escola quando abre suas portas à Educação para os Direitos Humanos está fomentando o diálogo entre sujeitos que começam se reconhecendo desde posições não poucas vezes antagônicas e terminam se reconhecendo como diferentes sim, mas nem por isso menos iguais, menos dignas ou menos legítimas em seu exercício da palavra. É preciso que a escola se construa enquanto um espaço igualitário que combate cotidianamente discursos inigualitários. Ferir direitos é desumanizar, é privar esses sujeitos de reconhecimento de sua humanidade.

Relacionar-se com o diferente que não é desigual é abrir espaço para uma verdadeira formação democrática, é ocasião de radicalizar a democracia. Conviver com colegas que são amarelos/as, vermelhos/as, negros/as e brancos/as; que são eroticamente orientados/as ao mesmo sexo ou ao sexo oposto, ou que ainda tenha uma identidade de gênero diferente daquela anunciada pelo seu corpo biológico é importante para se construir relações marcadas pelo respeito. Fazer da escola um espaço no qual a Educação para os Direitos Humanos seja uma realidade, passa por revolucionar valores que aproximam pessoas e não destacam a diferença entre sujeitos como demarcação da distância *segura* que deve separá-los para que não sejam confundidos com o outro. Fazer isso é uma ação cotidiana para superar machismos e virilismos que oprimem meninos e meninas, que reproduzem lógicas de *senhor e escravo* que anunciam supostas superioridades raciais.

Se o espaço escolar deixar de ser um ambiente a sustentar essas lógicas perversas, penso que já se terá dado um grande passo no combate a violência doméstica, a homofobia, ao racismo e a todas as formas de preconceito. Contudo, sem que essas revoluções comecem pela vida cotidiana das/os educadoras/es, me parece algo improvável de acontecer. A reflexividade deve ser uma prática cotidiana na vida de todos/as e isso implica em não apenas ser politicamente correto, mas em abandonar certos hábitos, certas práticas cotidianas e assumir um compromisso real com a mudança das estruturas sociais, como a escola, que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais de todas as ordens.

Enquanto essas múltiplas ordens discursivas marcadas pelo selo do poder e perversamente capaz de nomear sujeitos e demarcar fronteiras não for transformada de modo a reconhecer a legitimidade da diferença e seu direito a um tratamento efetivamente igualitário, pensar a si mesmo e pensar o outro continuará sendo dicotomizado e processado desde oposições binárias e perversas. Essas transformações serão realmente efetivas quando elementos como cor, raça, etnia, orientação sexual, religião, gênero não forem mais elementos distintivos de sua posição social ou mesmo da justificação que se faz das mesmas. Elas ocorrerão quando os usos do saber sejam um poder que promova a mudança e não a manutenção de um *status quo* como nos tem alertado Márcia Arán (2011):

Neste contexto, particularmente, na defesa da ordem familiar contra o casamento e filiação homossexual, em que medida a psicanálise e outras ciências humanas e sociais são convocadas com o objetivo de reinstaurar a norma sexual? Principalmente através de noções e categorias tais como “função paterna”, “diferença de sexos” e a “dupla referência identitária”, as quais estabelecem uma norma para compreender a cultura e a sociabilidade, transformando tudo o que está “fora” numa constante ameaça? (Ibid., p. 62).

Preocupados com essas considerações da autora, em outra ocasião escrevemos que as mudanças vividas no século passado não permitem mais um sujeito único e submisso, o que foça a emergência de outras formas culturais resistentes a lógica da dominação-exploração. Nessa ocasião pontuamos que:

A fragmentação vivida na sociedade com o fim do sujeito único e a emergência de múltiplas cenas sociais e culturais, bem como de múltiplas identidades coletivas vividas por atores e atrizes no mundo da vida, proporcionam as condições necessárias para que surjam novas práticas sociais e culturais. Não só, isso implica também em se pensar a emergência de novos sujeitos sociais e políticos que antagonizam com a cena e os atores hegemônicos tradicionais até então incontestes em seu poder. Isso nos leva a pensar que essas culturas emergentes encontram sua base na politização da sexualidade e na publicização não apenas do privado, mas da intimidade, o que faz com que a emergência dessas culturas LGBT não seja o mero resultado de transformações estruturais da sociedade, de mudanças de ordem macrossocial, mas também da atividade humana de ordem microssocial (SILVA, 2007b, p. 172).

Esses elementos dizem muito dos desafios do educador e do gestor frente às mudanças e a diferença e ambos necessitam enfrenta-los juntos, pois a escola não pode reduzir-se a um amontoado de tijolos e argamassa assim nomeados. Ela não pode se reduzir a um aparelho ideológico na perspectiva althusseriana (Althusser, 1982). Para a promoção de justiça social é preciso perceber que a diferença é um valor necessário no processo de produção das relações e nesse cenário a escola não pode restringir-se a educar para a tolerância, pois tolerar não é respeitar. Quem tolera continua marcando a distância necessária entre si e o outro para sentir-se seguro, protegido do outro, objeto de insegurança. Quem tolera reconhece de maneira assimétrica, hierarquizada. Quem respeita, reconhece desde um lugar comum que aproxima e rompe com as fronteiras da segurança construídas mediante atos preconceituosos e práticas discriminatórias (Silva, 2007b, 2008).

Quando a escola se tornar esse espaço livre, democrático, diferente, consciente no qual esses qualitativos não são mais necessitarão ser relevados, teremos logrado implementar uma Educação para os Direitos Humanos vitoriosa, teremos suplantado todas as formas de violência, sejam elas de ordem física ou simbólica, que tristemente têm marcado a história brasileira. Está na hora de pormos em suspensão certezas antigas e inquestionáveis que nos acompanham desde muito tempo e mudarmos. Está na hora de o Estado produzir políticas públicas comprometidas com uma Educação Crítica e Transformadora que buscam fazer da escola um espaço reflexivo e de formação de cidadãos e cidadãs ativos, conscientes de seu lugar no mundo, mas mais ainda, consciente do lugar que querem ter.

Dito isso, e frente a uma imensidão de desafios a serem enfrentados cotidianamente, gostaríamos de considerarmos aqui doze pontos que merecem uma atenção especial, a nosso ver, na seara da educação para os direitos humanos no campo da diversidade sexual.

O primeiro refere-se à revisão dos conteúdos e estratégias de abordagem destes sugeridas para o uso em sala de aula. Recentemente Cláudia Vianna e Debora Diniz organizaram um importante dossiê na Revista Psicologia Política que revela a gravidade dessa questão. O dossiê produzido a partir de uma vasta pesquisa chamada *Qual diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?* Pesquisadores de distintas partes do Brasil se debruçaram sobre o tema da homofobia nos livros didáticos. Na apresentação do dossiê, elas destacaram que:

No que diz respeito à diversidade sexual, a realidade brasileira é ainda assustadora. Temos um dos maiores índices de assassinatos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais do mundo, somado às diferentes formas de agressão cotidianas por parte de nossas instituições sociais. Essas formas específicas de violência são designadas como homofobia, ou seja, uma atitude de hostilidade à

diversidade sexual, que carrega a exclusão de um outro considerado inferior ou anormal. No campo educacional, as políticas e as relações escolares pouco escapam desse contexto: também abrigam a homofobia e reforçam práticas heterossexistas de forma sutil ou mais explícita (VIANNA & DINIZ, 2008, p. 305).

Por essa razão entendemos que a formação de professoras/es, diretoras/es, coordenação pedagógica e equipe administrativa e de apoio das escolas é fundamental na mudança desse quadro apontado pelos trabalhos do dossiê. Esse é o segundo desafio. Produzir ações permanentes e eficazes como pode vir a ser o caso do curso de *formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* patrocinado pela SPM, SEPPIR e MEC. Experiências como essa são de suma importância, mas não são suficientes para alterar esse quadro quando permanecem como experiências isoladas.

A formação de professores precisa mudar ainda no âmbito da formação superior e isso é indicado de certa maneira nos PNDHs e PNEDHs quando destaca a relevância da Formação superior e a coloca como diretriz. Mas mesmo que se procure formar os professores já na universidade nada garante a mudança de certas crenças e valores naturalizados depois de tanto tempo de reprodução social.

Assim, o terceiro desafio que me parece necessitar a atenção de gestores públicos e de educadores é a abordagem transdisciplinar e transversal dos temas relativos à diversidade sexual por parte das/os professoras/as no cotidiano. Uma das questões que são particularmente difíceis é a tarefa de fazer com que todas as áreas do conhecimento abordem tais temas e não apenas as áreas de humanidades. Essa postura que não escamoteia frente à realidade e que acolhe a diferença é fundamental, pois elementos que se referem à diversidade estão presentes desde as crenças que cada qual leva consigo a escola e a sala de aula até na hora de definir em qual banheiro uma estudante travesti deve usar. Sobre essa situação, nada simples aos olhos mais conservadores (que quem sabe achem que elas nem deveriam frequentar a escola!) escreveu lindamente Elizabete Franco Cruz (2011).

Outra questão derivada e de difícil solução é a abordagem transdisciplinar e transversal na vida escolar, pois a formação de professores, mesmo com o avanço das discussões e produções teóricas a esse respeito, ainda segue sendo majoritariamente segmentada, disciplinarizada. Não poucas vezes o que temos é uma abordagem multidisciplinar que não é o mesmo que interdisciplinar e muito menos transdisciplinar.

Ao observarmos as políticas públicas de educação, verificamos que essas preocupações estão claramente expressas na criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* e do programa federal *Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Todos eles destacam a necessidade de se introduzir a orientação sexual como tema transversal, de se atentar com maior vigor para a formação de professores e para as dinâmicas que ultrapassam a sala de aula visto que a vida não se restringe aos muros escolares, mas transita, se movimenta e nesse mover-se a escola não pode ficar de fora sob pena de servir apenas como instrumental de manutenção de uma lógica excludente.

A produção de material didático-pedagógico que apoie as/aos professoras/es nas atividades cotidianas em sala de aula é efetivamente, o quarto em nossa conta, um desafio que ainda se mostra de difícil solução. Ainda que haja o estímulo, por parte do governo e das políticas públicas de educação, à produção de materiais educativos sobre o tema, bem como a constituição de equipes multidisciplinares para a avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar conteúdos discriminatórios sexistas, heterossexistas e homofóbicos nos materiais pedagógicos, a análise de 67 dos 100 livros mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático, segundo a pesquisa *Qual diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?*, não é o que ocorre.

Vianna e Diniz (2008) nos recordam que:

Apesar dos significativos avanços, após uma década desde a proposição da orientação sexual como conteúdo escolar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a abertura conceitual à promoção da diversidade sexual parece não ter sido efetivada para além da desigualdade de gênero no que compete aos direitos sexuais. Ainda é preterida a consideração das orientações sexuais não-heterossexuais e da diversidade de gênero avessas à linearidade da determinação do sexo biológico sobre as apresentações sociais do feminino ou do masculino (Ibid., p. 305).

Para Debora Diniz e Tatiana Lionço (2008), é cabal a presença da *Homofobia, mediante o silêncio e naturalização da cultura*. Ao analisarem se os livros didáticos constituem ferramentas pedagógicas efetivas para a promoção dos princípios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, as autoras buscam comparar as modalidades discursivas contidas nesses materiais. Ainda que elas concluam que não há injúrias homofóbicas, os livros didáticos analisados revelam sua presença de forma sutil, mediante a naturalização da diversidade sexual. Esta surge, nesse material, obscurecida pelo reforço da heterossexualidade e do binarismo de gênero. Mas ao analisaremos dicionários utilizados nas escolas elas descobrem que, infelizmente, eles são mais diretos e veiculam afirmações expressamente homofóbicas. Na mesma linha apontam Roger Raupp Rios e Wederson Rufi no dos Santos (2008).

O quinto ponto que desafia a todos/as nós é a formação de pais e da comunidade na qual a escola se insere no que tange à sexualidade que não é obrigatoriamente heteronormativa. Claudia Vianna e Lula Ramires (2008) nos chama a atenção para esse fato ao se debruçarem sobre a questão de como gênero e diversidade sexual aparecem nos conceitos de família e são veiculados nos livros didáticos. Cruz (2011), em seu artigo sobre as travestis e uso dos banheiros na escola mostra como o elemento familiar está presente na hora de se enfrentar a diferença que não se pode ocultar. O mesmo apontam Alessandro S. da Silva e Renato Barboza (2005, 2009) quando em seus estudos sobre travestis eles chamam a atenção para o significado das rupturas presentes na travestilidade e que questionam frontalmente a heteronormatividade obrigatória e a naturalização das relações de gênero.

Como bem nos mostram Vianna e Diniz (2008), há uma naturalização extrema das relações de gênero e da sexualidade. Essa situação que se verifica nos livros, também se verifica na no dia a dia da escola. Por esse motivo também consiste em um desafio, o sexto, a produção de atividades permanentes que contribuam em processos de ressocialização e mudança das bases culturais em torno da sexualidade humana.

Completam e reforçam essas atividades o acompanhamento cotidiano das relações entre estudantes para coibir o *bullying* e promover a interação positiva entre estudantes que possuem orientações sexuais diferentes. Esse acompanhamento é um importante desafio, o sétimo, porque depende da reeducação de toda a comunidade: direção, coordenação pedagógica, professores, estudantes, pessoal administrativo, pais e comunidade em geral. O *bullying* é um problema grave de modo geral e as pessoas de orientação discordantes são muitas vezes vítimas de uma violência bastante aumentada, potencializada em função do ódio que dirige as ações homofóbicas.

Formando um bloco lembramos aqui a relevância do oitavo e nono desafios, a saber: A produção de ações formativas junto às estruturas educativas e de administração no município e do estado, no que tange à educação básica; ações junto às Instituições de Ensino Superior com vistas à mudança da abordagem do tema no processo de formação de professores e demais profissionais. Ainda que sejam questões diferenciadas, elas guardam relação, pois não se pode esperar que apenas os profissionais que atuam na escola sejam os responsáveis por operar essas mudanças de alta complexidade. É fundamental a mudança no interior dos órgãos de governo, entre aqueles que pensam e estabelecem as diretrizes de ação política no âmbito educacional seja ele formal ou informal. Assim, podem-se alcançar transformações desde a formação continuada de professores até a formação de toda a administração pública. Não é pouco significativo que em alguns estados já tenha, por exemplo, incorporado a disciplina diversidade sexual na formação do corpo policial.

Mas essa ação se fortalece quando ações junto às Instituições de Ensino Superior são realizadas com o fim de promover mudanças na formação profissional. É preciso que o tema da diversidade sexual (assim como o racismo, e as relações de gênero) seja um tema que componha efetivamente a formação profissional. Sem isso, é muito difícil promover mudanças paradigmáticas quando a formação continua conservadora. Exigir de profissionais que são continuamente formados segundo cânones antigos que embarquem em uma nova forma de ver o mundo é desconsiderar que isso implicaria em abandonar muitas das coisas que lhes permitem que seus mundos fiquem em pé. No que tange mais diretamente ao cotidiano escolar a abordagem aprofundada do tema no processo de formação de professores é estratégica, assim como o é na formação de qualquer profissional, visto que todos são cidadãos e o acesso à informação é também um direito humano preconizado no PNDH. Estar formado/informado permite a que qualquer pessoa exerça mais vivamente a cidadania e participe das mudanças sociais que levam a um mundo mais justo.

Finalmente, ainda que já observemos avanços ainda são poucas as ações intersetoriais que aproximam distintas áreas no momento de produzir políticas públicas viáveis, e que atendam globalmente aos cidadãos e cidadãs. No campo da educação para os direitos humanos com foco na diversidade sexual vimos os esforços da SMP, SEPPIR e do MEC, mas ainda é necessário efetivar ações de maior porte nas quais ao menos se somem as áreas da Educação, Cultura, Saúde e Justiça no combate ao preconceito e discriminação. Esse é um imenso desafio, o décimo. Esse é um imenso desafio não apenas no âmbito da educação para os direitos humanos, mas para gestões mais modernas, mais eficientes e justas, capazes de trazer resolubilidade aos problemas sociais que pautam a agenda pública.

Considerações Finais

Ao pautarmos no item anterior essa agenda de desafios a serem enfrentados, desejamos apontar uma agenda de temas a serem investigados sem medo ou vergonha na academia. A questão da diversidade, mesmo sendo de importância para o conjunto da sociedade, continua sendo um tema periférico, menor ou mesmo relegado ou prescrito em muitos círculos acadêmicos. Ainda há muito preconceito e medo de se investigar o tema, seja porque ele pode potencialmente expor a intimidade de uns ou marcar a trajetória de outros de modo negativo. Certa lógica perversa continua dominando a economia da ciência. Estudar a diversidade sexual sem consagrar os cânones da sexualidade heteronormativamente orientada é somar-se àqueles que lutam por um lugar ao sol (Silva, 2007b).

Mas hoje essa luta é menos solitária!

Ao finalizarmos esse texto, vemos por bem recordar que é necessário que as leis e as políticas públicas se materializem na vida cotidiana transformando qualitativamente a vida dos sujeitos. E isso resulta de um trabalho logo e necessariamente coletivo. Os PNDHs e os PNEHs são instrumentos públicos que resultam desse trabalho, da participação de todos e todas. Eles procuram auxiliar na produção de políticas públicas que contribuam para a consolidação de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social por meio da construção de uma cultura de direitos humanos decorrente do exercício da cidadania ativa.

Mas para que eles saiam do papel e mude a vida de milhares de crianças, adolescentes e jovens que estudam nas mais diferentes escolas, inseridas nos mais distintos contextos e com as mais disparees condições de acesso a educação, é preciso que todos e todas nós nos somemos para efetivar os programas e planos de direitos humanos. Nesse texto procuramos, de modo até mesmo ensaístico, contribuir para a reflexão acerca de tema tão complexo, tão pouco estudado (sabemos que são muitos os estudos, mas são tão poucos frente a realidade do preconceito e do ódio que matam, que arrancam vidas inocentes e sem motivo algum) mas tão relevante. Esperamos que em algum momento as leis se façam reais e mais efetivas na defesa do *direito a ter direitos*. Mas o que realmente desejamos é ver realizado o sonho, a utopia, de, um dia, termos sido capazes de

construir uma sociedade tão justa e igualitária que a diferença desapareceu, não porque deixou de existir, mas porque ela passou a ser parte necessária e valiosa na hora de se posicionar no mundo. Enquanto o sonho não vira realidade, continuamos lutando dia a dia para que esse nosso mundo seja melhor, para todos e todas possamos ser mais humanos.

Referências

- Althusser, Louis. (1987). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Arán, Márcia. (2011). Políticas do Desejo na Atualidade: a psicanálise e a homoparentalidade. *Psicologia Política*, 11(21), 59-72.
- Brasil. (2003). *Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação. Acessado em 12 dezembro de 2011. Disponível em http://www.unicap.br/catedradomhelder/pdf/plano_educDH.pdf
- Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO. Acessado em 12 dezembro de 2011. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>
- Brasil. (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- Butler, Judith. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. NovaYork/Londres: Routledge.
- Cruz, Elizabete Franco. (2011). Banheiros, Travestis, Relações de Gênero e Diferenças no Cotidiano da Escola. *Psicologia Política*, 10(21),
- Eroles, Carlos. (2009). *Democracia y Derechos Humanos: los desafios actuales*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Nilcéa, Santos, Edson, & Haddad, Fernando. (2009). Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. Em Brasil. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.
- Heller, Agnes. (1998). *Revolución de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Península.
- Heller, Agnes. (2001). *Cotidiano e História*. São Paulo: Paz e Terra.
- Konder, Leandro. (2000). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Lionço, Tatiana, & Diniz, Débora. (2008). Homofobia, Silêncio e Naturalização: uma narrativa da diversidade sexual. *Psicologia Política*, 8(16), jun./dez., 307-324.
- Pochmann, Márcio, & Amorim, R. (Org.). (2003). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Rancière, Jacques. (1996). *O Desentendimento*. São Paulo: Editora 34.
- Rios, Roger Raupp, & Santos, Wederson Rufino. (2008). *Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático*. *Psicologia Política* 8(16), Jul./Dez., 325-344.
- Sawaia, Bader. (1999). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Saffioti, Heleieth I. B. (1987). *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna.
- Silva, Alessandro Soares da. (2007a). Direitos Humanos e Lugares Minoritários: um convite ao pensar sobre processos de exclusão na escola. Em *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Acessado em 18 de setembro de 2011 e Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/11_soares.pdf

- Silva, Alessandro Soares da. (2007b). As cores memoriais (e distorcidas) da (in)diferença: com que cores se colorem o passado no tempo presente da homofobia?! *Bagoas* 1(1), pp. 167-192. Acessado em 12/10/2011.
- Silva, Alessandro Soares da. (2008). *Luta, Resistência e Cidadania: uma análise psicopolítica dos movimentos e paradas LGBT no Brasil, Espanha e Portugal*. Curitiba: Juruá.
- Silva, Alessandro Soares da, & Barboza, Renato. (2005). Diversidade sexual, Gênero e Exclusão. Social na produção da Consciência Política de Travestis. *Athenea Digital*, 8. 27-49. Acessado em 09 de outubro de 2011. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=53700802>
- Silva, Alessandro Soares da, & Barboza, Renato. (2009). Exclusão social e consciência política: luta e militância de transgêneros no ENTLAIDS. *Cad. CERU* [online]. vol.20, n.1, pp. 257-276. Acessado em 28/12/2011. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/ceru/v20n1/15.pdf>
- Silva, Ricardo de Castro. (2002). *Orientação sexual: possibilidades de mudança na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Sodré, Muniz Araújo Cabral (2005). Por um conceito de Minoria. In: Raquel Paiva; Alexandre Barbalho. (Org.). *Comunicação e Cultura das Minorias*. 1º ed. São Paulo: Paulus.
- Vianna, Cláudia, & Diniz, Debora. (2008). Em Foco: homofobia nos livros didáticos, um desafio ao silêncio. *Psicologia Política* 8(16), 305-306.
- Vianna, Cláudia, & Ramirez, Lula. (2008). A eloquência do silêncio – gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculada nos livros didáticos. *Psicologia Política* 8(16), 345-362.