

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ANTONIO CORREIA DE SOUZA

**A política educacional brasileira em interface com a
diversidade sexual no período de 2003 a 2014**

CURITIBA
2016

JOSÉ ANTONIO CORREIA DE SOUZA

**A política educacional brasileira em interface com a
diversidade sexual no período de 2003 a 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador: Profº Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

CURITIBA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S729 Souza, José Antonio Correia de.

A política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de 2003 a 2014/ José Antonio Correia de Souza; orientador Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho.
172f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016

1. Política educacional brasileira. 2. Diversidade sexual e de gênero na educação. 3. Movimento social LGBT. 4. Homofobia. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação/ Mestrado em Educação II. Título.

CDD – 379

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSE ANTONIO CORREIA DE SOUZA

A política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de 2003 a 2014

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 23 de março de 2016.

Prof.^a Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho - Orientador
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra
Universidade Federal do Paraná -UFPR

Prof.^a Dra. Ieda Viana
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho (UTP), orientador desta dissertação, pelo seu empenho, compreensão e participação com discussões e sugestões ao longo de todo o processo.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, especialmente às Professoras Doutoras Josélia Salomé, Naura Carapeto Ferreira, Rita de Cássia Santos Gonçalves, Ariclê Vecchia, Ieda Viana, Maria de Fátima Pereira, Pedro Leão da Costa Neto e Fausto dos Santos, pelos exemplos de competência, disciplina e dedicação.

A professora Dr^a Ieda Viana e ao professor Dr. Jamil Cabral Sierra, que aceitaram o convite para compor a banca de qualificação e a de defesa, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar esta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Dr^a Liège Maria Stija Furnari, Dr^a Tânia Regina Simões, Dr^a Edite Farias e Dr. Antonio Dias, pela oportunidade de aprofundar-me em minha formação acadêmica, compartilhar dúvidas e aprimorar a escrita deste trabalho.

Aos colegas da Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação, pelo companheirismo e pela ajuda.

A Samantha, Brendha, Guilherme, Thomas, Eduardo e Fernando, militantes do movimento social LGBT e participantes desta pesquisa, cujas vidas se misturam com as páginas deste trabalho.

Aos amigos e às amigas, especialmente Pedro, pela confiança e carinho de sempre e pelo constante encorajamento para prosseguir em certos momentos difíceis.

Por certo os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem.

Guacira Lopes Louro¹

¹ Louro (2004, p. 17)

SUMÁRIO

Lista de figuras.....	10
Lista de siglas e abreviaturas.....	11
Resumo.....	13
Abstract.....	14
Introdução.....	15
Capítulo I - A constituição do sujeito homossexual, a teoria <i>queer</i> e as intersecções com o movimento social LGBT.....	22
1.1 O homossexual como categoria distinta.....	22
1.2 Importantes postulados de Foucault acerca da constituição do sujeito homossexual.....	26
1.3 Movimentos sociais e teoria <i>queer</i>.....	31
1.3.1 Movimentos de militância LGBT em prol da diversidade sexual.....	32
1.3.1.1 Movimento LGBT no mundo.....	34
1.3.1.2 Movimento LGBT no Brasil.....	40
1.3.1.3 Diversidade sexual como política identitária.....	46
1.3.1.4 Diversidade sexual enquanto política de inclusão.....	49
1.3.2 Teoria <i>queer</i> e a contestação do essencialismo identitário.....	52
Capítulo II - A política educacional brasileira entre 2003 e 2014 e os direitos LGBT.....	66
2.1 A diversidade sexual e o direito à educação.....	67
2.2 A Constituição de 1988 e os desdobramentos na política educacional brasileira a partir do princípio da universalidade e da não discriminação.....	71
2.3 As políticas públicas e a educação para a diversidade sexual entre 2003 e 2014.....	77
2.4 Principais documentos norteadores da política educacional em debate com as demandas LGBT.....	82

2.4.1 O Programa Brasil sem Homofobia.....	81
2.4.1.1 O Programa BSH e as diretrizes relacionadas à educação.....	88
2.4.2 O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009)	90
2.4.3 O "kit gay" ou "kit anti-homofobia".....	94
2.4.4 A Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB - 2008), as Conferências Nacionais de Educação (CONAE - 2010/2014), o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) e possíveis implicações na agenda LGBT para a Educação.....	97
Capítulo III - Metodologia, análise e discussão de dados.....	106
3.1 Metodologia.....	106
3.1.1 A coleta de dados.....	106
3.1.1.1 A escolha dos documentos.....	107
3.1.1.2 Os participantes e o contexto de coleta.....	108
3.1.1.3 Os instrumentos de pesquisa: entrevista e diário de campo.....	111
3.1.2 Análise de conteúdo: como os dados foram abordados.....	113
3.2 Análise de dados.....	114
3.2.1 O movimento social LGBT na elaboração da política pública educacional.....	115
3.2.2 O Estado e o Movimento Social LGBT: uma relação de poder/resistência.....	124
3.2.3 Ser e dever: estranhando (<i>queering</i>) as identidades nos documentos.....	131
3.2.4 Norma/hierarquia como elementos constitutivos das subjetividades.....	138
3.2.5 A prevalência da homofobia frente à ampliação de direitos e aumento de visibilidade LGBT.....	145
Considerações finais.....	152
Referências.....	154

Anexos	159
Anexo I.....	159
Anexo II.....	160
Anexo III.....	161
Anexo IV.....	162
Anexo V.....	164
Anexo VI.....	166
Anexo VII.....	169

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz 1 Marcha Estadual Contra a LGBTfobia.....	57
Figura 2 – Cartaz 2 Marcha Estadual contra a LGBTfobia.....	58
Figura 3 – Cartaz 3 Marcha Estadual contra a LGBTfobia.....	59
Figura 4 – Planos Estaduais de Educação (mapa)	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

ABL – Associação Brasileira de Lésbicas

Aids - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANTRA – Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros

ATRAS – Associação de Travestis de Salvador

BSH – Programa Brasil sem Homofobia

CID - Classificação Internacional de Doenças

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica

CNCD/LGBT – Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis

FLG – Frente de Libertação Gay

GDE - Curso Gênero e Diversidade na Escola

GGB – Grupo Gay da Bahia

GGL – Grupo Gay da Liberdade

Gira – Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação

GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

HSH - Homens que fazem Sexo com Homens

IBRAT – Instituto Brasileiro de Transmasculinidade

INPS – Instituto Nacional da Previdência Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC - Ministério da Educação

MEL – Movimento do Espírito Lilás

NOW – National Organization for Women

OEA - Organização dos Estados Americanos

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPM – Programa Nacional de Políticas para as Mulheres
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSE - Programa Saúde na Escola
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
STF – Supremo Tribunal Federal
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCAM – Universidade Candido Mendes
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNAIDS - Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o HIV/Aids
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Este trabalho é de natureza qualitativa, usando o recurso de análise de conteúdo para a exploração dos dados coletados. O banco de dados é constituído de documentos, planos e programas relacionados ao direito à educação de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) no recorte temporal 2003-2014, além de entrevistas feitas com seis militantes. O objetivo geral do estudo foi compreender a trajetória das políticas públicas para a diversidade sexual e de gênero no âmbito da educação no período analisado. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: i) compreender como figura a relação movimento social LGBT/Estado na construção de políticas voltadas para a educação no período de 2003 e 2014; ii) examinar a compreensão dada às identidades nos documentos analisados e na fala dos participantes entrevistados; e iii) identificar e discutir as implicações decorrentes da ampliação de direitos e visibilidade LGBT. Para dar suporte à análise dos dados, recorri a um arcabouço teórico que desse conta da complexidade inerente à diversidade sexual e de gênero como performativos, isto é, construídos via reiteração de práticas discursivas. Assim, construtos da chamada teoria *queer* são caros ao estudo, além da visão foucaultiana de uma construção discursiva da sexualidade quando de seu direcionamento às políticas educacionais. A análise dos dados demonstra que houve, ao longo do período analisado, uma interligação entre Estado e movimentos sociais LGBT na construção das políticas, implicando inclusive em relações intrincadas e às vezes aparentemente contraditórias de poder nesta interligação. Além disso, foi possível notar uma compreensão essencialista de identidades, o que leva à hierarquização de corpos nos documentos voltados para a educação e na fala dos participantes. É notável também o fato de que, de acordo com o que se encontra nos dados, a homofobia prevalece a despeito da conquista de direitos e maior visibilidade de LGBT que ocorreu nos últimos anos.

Palavras-chave: política educacional brasileira, diversidade sexual e de gênero na educação, movimento social LGBT, homofobia

ABSTRACT

This is a qualitative based research which makes use of the content analysis approach as a means of tackling the data collected. The database is constituted by documents, plans and programs related to the right to education of lesbian, gay, bisexual, tranvestite, transexual and transgendered people (LGBT) published from 2003 to 2014, as well as interviews conducted with six militants. The main objective of the study was to comprehend the trajectory of public policies to sexual and gender diversity in the scope of education in the time frame studied. Additionally, this research had three specific objectives: i) understand how the relationship LGBT social movement-the State in the construction of policies towards education from 2003 to 2014 is portrayed. ii) examine the understanding of identities in the analyzed documents and in the speech of the participants interviewed; and iii) identify and discuss the implications deriving from the enlargement of rights and visibility of LGBT. In order to support the analysis, I refer to a theoretical background which could potentially and adequately approach the inherent complexity of sexual and gender diversity as performative, that is, constructed through reiterated discursive practices. Therefore, insights from queer theory are of paramount importance in the study, as well as the foucaultian account of a discursive constitution of sexuality, directing these constructs to educational policies. Data analysis demonstrates that there are, in the time frame considered, an interconnection between the State and LGBT social movements in the construction of the policies, also implying in intricate and sometimes apparently contradictory power relations in such interconnection. Besides, it was possible to note an essencialist view of identities, which leads to an act of hierarchizing of bodies in the documents and programs that encompass education and also in the speech of participants. It is also noticeable the fact that, according to what can be seen in the data, homophobia prevails despite civil rights and visibility reached by LGBT in recent years.

Keywords: Brazilian educational policy, sexual and gender diversity in education, GLBT social movement, homophobia

Introdução

Este trabalho analisa a política educacional brasileira quanto à efetivação e ampliação dos direitos dos cidadãos no que concerne à diversidade sexual (LGBT²). Trata do respeito e direito à educação, a partir da compreensão de que o ambiente escolar é um espaço privilegiado de combate às discriminações, ao sexismo, aos preconceitos e, em especial, à homofobia. Isto apesar do fato de que se constata que a escola se constitui, muitas vezes, em um local da persistência de cenários nos quais as violências simbólicas e físicas são frequentes e atingem diretamente os direitos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT).

Esta dissertação aproxima a discussão entre o direito à educação de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e o tema da inclusão. Essa discussão vem provocando inquietações no campo acadêmico, como investigado, por exemplo, pelo Grupo de Pesquisa em Inclusão (Gepi), a ser visitado no primeiro capítulo deste texto. Por esta razão vem ocorrendo um aumento significativo no número de pesquisas que buscam debater esta temática nos programas de pós-graduação em Educação nas universidades brasileiras.

Vivemos tempos de mudanças, mas também de reiteração de preconceito e violência históricos contra os sujeitos que são considerados dissidentes por não se enquadrarem ao que é entendido como normal ou natural em sociedade. Este preconceito e tal violência, sem dúvida, são reproduzidos e se repetem também na escola. Também por isso se justificam trabalhos deste cunho, pois investigar possíveis convergências e contradições entre políticas de inclusão e o que busca o movimento social LGBT se torna, portanto, um empreendimento não só importante, mas necessário.

² Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Na história do movimento social de diversidade sexual e de gênero no Brasil, várias siglas foram utilizadas, como demonstra e discute Facchini (2005), tais como GLS, GLBT e LGBTT. Na 1ª Conferência Nacional LGBT (2008), esta sigla passou a ser instituída nos documentos oficiais, bem como pelo próprio movimento. Dado que abordo e analiso documentos anteriores e também posteriores a 2008, faço uso das diversas siglas ao longo deste texto, respeitando o documento então referido.

O interesse por esse assunto está vinculado a minha história acadêmica, a minha trajetória de trabalhador da educação, à experiência na educação básica como professor e dirigente escolar, ou seja, no "chão da escola" e à convivência com variadas expressões públicas de desconforto, ódio, discriminação, violência e sexismo nas salas de aula, na escola e no seu entorno. Percebi, muitas vezes, que esse assunto, via de regra, era comumente ignorado até que algum conflito mais sério despertasse o interesse e merecesse a atenção de professores, alunos e funcionários.

Gostaria de ressaltar que, dado este meu engajamento nos contextos escolares, onde as identidades de gênero e sexualidade socialmente entendidas como dissidentes são rejeitadas e sofrem preconceito e violência, sinto-me mais confortável em utilizar a primeira pessoa do singular neste texto. Além disso, considerando o arcabouço teórico desta pesquisa, orientado por uma perspectiva pós-estruturalista, o uso da primeira pessoa do singular torna-se importante (se não necessário) para reforçar o entendimento de que a neutralidade científica em trabalhos deste cunho é ilusória. Ao invés de tal neutralidade, este estudo parte, portanto, também de um "lugar" bastante subjetivo, dado que aborda uma temática com a qual compartilho não só inquietações acadêmicas, como também experiências vividas e presenciadas. Destaco também, que embora o uso do masculino de forma genérica venha sendo nos últimos anos problematizado em trabalhos desta natureza, optei por utilizá-lo ao invés de formas finais como "a\o", "@ " ou "x" com o fim de dar melhor fluidez ao texto, considerando-se sua extensão. Esta minha escolha, não obstante, não constitui uma postura contrária ao que fazem outros estudiosos e outras estudiosas que optam pelas formas citadas ou mesmo outras.

A incorporação de discussões sobre as políticas de inclusão e a desigualdade presentes na construção da política educacional brasileira nas aulas das disciplinas da Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Mestrado fez com que o meu interesse pelo tema aumentasse, estimulando a execução desta pesquisa. Assim, à medida que desenvolvia mais leituras e participava de discussões no curso, aliadas a experiências em congressos quando da apresentação de minhas reflexões e

do acesso a outros pesquisadores que também se debruçavam a investigar temáticas afins, meus questionamentos se tornaram mais sólidos e instigantes.

O estudo pretende colaborar para o conhecimento de como vem sendo problematizada a questão da diversidade sexual no âmbito da educação. Isto porque se faz importante discutir e problematizar mais os construtos que historicamente temos tomado por pressupostos no que concerne a identidades e à educação. Empreendimentos desta natureza nos ajudam a entender melhor os impactos de ser LGBT quanto ao acesso igualitário à educação e o quanto a sua presença nos espaços escolares é prejudicada pela discriminação e pelo preconceito, sendo também essa a razão para o empreendimento desta pesquisa.

Com o fim de justificar a presente pesquisa recorri, inicialmente, a dados de alguns relatórios que tratam sobre a violência homofóbica no Brasil, nos quais constatei as constantes violações de direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Relevante também é a ideia de que a escola é, quase sempre, a primeira instituição com a qual a criança tem contato fora da família. Portanto, a escola carrega a função de “legitimar ou recusar essas identidades, entre outros significados construídos previamente” (MOITA LOPES, 2002, p. 204). Assim, se reconhece a escola como lugar de organização e normatização, como afirma Louro (1997, p. 91), como um “dispositivo de governo e de controle” que além de refletir certas condições, as produz.

Diante dessas reflexões, cheguei a um questionamento maior como meu problema de pesquisa: de que maneira as políticas públicas para a educação contribuem ou não para a efetivação da ampliação dos direitos dos cidadãos quanto à diversidade sexual e qual(ais) a(s) possível(veis) contradição(ões) entre tais políticas e as concepções de militantes LGBT e acadêmicos, bem como as implicações dessa(s) possível(eis) divergência(s)?

Apesar de já haver documentos e leis que desde o final do século passado abordavam a questão da diversidade sexual e de gênero, delimitei o foco da pesquisa em um recorte temporal mais recente por considerar que tem havido nos últimos anos maior entrosamento entre o Estado e os movimentos sociais com vistas à luta contra o preconceito com base na diversidade. Dessa forma, o trabalho teve como objetivo geral: compreender a trajetória das

políticas públicas para a diversidade sexual e de gênero no âmbito da educação no período entre 2003 e 2014.

Os objetivos específicos são:

I - Compreender como figura a relação movimento social LGBT/Estado na construção de políticas voltadas para a educação no período de 2003 e 2014;

II – Examinar a compreensão dada às identidades nos documentos analisados e na fala dos participantes entrevistados;

III – Identificar e discutir as implicações decorrentes da ampliação de direitos e visibilidade LGBT. Considerando o problema maior e os objetivos, bem como a importância atual de se abordarem como identidades são compreendidas na militância e na academia, configuraram-se as perguntas de pesquisa que orientam este estudo.

1) Como se configura a relação entre o movimento social LGBT e o Estado nos dados analisados?

2) De que maneira as identidades são compreendidas nos documentos analisados e na fala dos entrevistados?

3) Quais possíveis implicações se apresentam diante da ampliação de direitos no que concerne ao combate à homofobia?

Para atender aos objetivos desta pesquisa, lancei mão de um estudo de natureza qualitativa, analisando documentos que foram elaborados dentro do recorte temporal definido (2003-2014) e que contaram, quase em sua totalidade, com a integração movimento social LGBT/Estado. Documentos anteriores a este recorte são considerados no trabalho por anteciparem ações que levaram às discussões atuais.

A escolha pelo período estudado – e consequentemente dos documentos analisados – ocorreu por inaugurar-se no Brasil, em 2003, um período de ascensão de governos populares. Atrelada aos objetivos da pesquisa, a escolha se deu, também, por uma maior institucionalização do movimento social LGBT e pelo surgimento de grupos identificados com as políticas *queer* que, como poderá ser visto neste trabalho, distingue-se de grupos ligados a políticas identitárias.

Dada esta maior institucionalização e considerando a relação movimento social LGBT/Estado, privilegiada no estudo, pareceu-me apropriado – se não

necessário – ouvir também o que têm a dizer alguns militantes. Assim, procedi a entrevistas, as quais foram transcritas e também analisadas no trabalho. Para tanto, foram escolhidos seis militantes das seguintes entidades: 1) ANTRA (nacional), 2) ATRAS (Salvador-BA), 3) Fórum Baiano LGBT (Salvador-BA), Grupo Humanus (Itabuna-BA, filiado a ABGLT), 4) IBRAT (Instituto Brasileiro de Transmasculinidade), 5) Grupo gay local de um bairro de Salvador-BA filiado ao Fórum Baiano LGBT) e 6) MEL - Movimento do Espírito Lilás – João Pessoa-PB). A escolha dos entrevistados se deu com base em suas histórias pessoais e de militância, que são vinculadas às políticas de inclusão e à educação. Os contextos de coleta com os entrevistados foram diversos, embora primando sempre pela preservação de sua identidade no estudo.

Para fins de abordagem dos dados e considerando sua natureza, optei pelo método de Análise de Conteúdo, orientando-me principalmente por Bardin (2011) e Campos e Turato (2009) dado que, segundo tais autores, este método nos permite criticamente analisar, em estudos qualitativos, tanto documentos quanto enunciados discursivos na comunicação. Assim, utilizando-me deste método e tendo em vista os objetivos do trabalho, procedi primeiramente à leitura sistemática dos dados em busca de recorrências, de forma que pude dividi-los em categorias para análise mais detalhada. Desta maneira, as categorias a que cheguei foram: i) Participação do movimento social LGBT na construção de políticas públicas educacionais; ii) Operação do poder na relação Estado-Movimento Social LGBT; iii) Essencialismo x construcionismo nos dados; iv) Hierarquização dos corpos; e v) Ampliação de direitos, aumento de visibilidade LGBT e prevalência da homofobia. Diante da divisão dos dados nessas categorias, pude então fazer a análise e buscar responder às perguntas de pesquisa e, conseqüentemente, chegar aos objetivos traçados para o estudo.

Além desta introdução, este trabalho divide-se em três capítulos, como descrevo a seguir.

No primeiro capítulo apresento, por meio de revisão teórica, a visão de importantes autores que tratam da constituição discursiva do sujeito homossexual e de autores que discorrem acerca dos caminhos e da importância da academia e dos movimentos sociais (no Brasil e no exterior) na contestação da heterossexualidade como norma única a ser aceita como

"normal". Assim, quanto ao movimento LGBT no Brasil, abordo sua configuração em diferentes momentos de sua história, desde o seu surgimento na década de 1970, o processo de constituição da identidade LGBT a partir das contribuições de Michel Foucault acerca dos processos de subjetivação e desconstrução da imagem negativa da homossexualidade. Também discorro acerca das contestações de identidades de sexo, gênero e sexualidade como fixas, apresentando a perspectiva dos estudos *queer*, resultantes de décadas de militância e estudos acadêmicos e que se fazem importantes para a análise dos dados nesta pesquisa. Dentre os pressupostos dos estudos *queer* destaca-se a visão de identidades como performativas. Nesta visão, consideram-se as identidades com base em alguns conceitos dos Estudos Culturais, a partir do pensamento de Judith Butler e de Michel Foucault, em uma perspectiva pós-estruturalista. Nesta, a performatividade se dá ao serem as práticas, histórica e exaustivamente repetidas, considerando-se, por isto, a possibilidade de estranhamento, resignificação e reinvenção das normas estabelecidas. Por exemplo: a quebra das regras estabelecidas e esperadas para o masculino e para o feminino.

No segundo capítulo apresento a trajetória da política educacional brasileira entre 2003 e 2014, levando em conta os seus antecedentes e a literatura sobre o movimento LGBT na luta por direitos, com destaque para o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004). Entretanto, outros documentos também serão contemplados, dentre eles o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009), a Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 (BRASIL, 2008), a Conferência Nacional de Educação de 2010 (BRASIL, 2010) e a Conferência Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014).

O recorte temporal deste trabalho (2003 a 2014) correspondeu aos governos do presidente Luiz Ignácio Lula da Silva e o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, período que correspondeu também a uma maior institucionalização do movimento social LGBT e, paralelamente, se deu uma maior propagação e intensificação do debate de grupos identificados com as políticas *queer*. Entretanto, muito antes de 2003 já é possível identificar um diálogo entre o movimento social LGBT e o governos, que resultou na ampliação de direitos para esse segmento da população principalmente a partir

da promulgação da Constituição Federal de 1988. Entretanto, para fins de análise, serão considerados apenas os documentos mencionados que foram elaborados entre 2003 e 2014.

No terceiro e último capítulo explico os procedimentos e escolhas metodológicas feitos no estudo, além de apresentar os participantes entrevistados, que são militantes da causa LGBT e cujas respostas também são consideradas no trabalho. Assim, examino a maneira em que se deu a participação do movimento social na construção das políticas públicas para LGBT, especialmente em relação à política educacional, a partir dos documentos e das entrevistas.

Para fins de fechamento do texto, nas considerações finais retomo as perguntas de pesquisa e busco demonstrar em que medida foram respondidas, destacando os principais achados do estudo. Além disso, exponho as limitações do trabalho e de que formas outras pesquisas são necessárias e podem ser frutíferas abordando a temática.

CAPÍTULO I

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HOMOSSEXUAL, A TEORIA QUEER E AS INTERSECÇÕES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS LGBT

Nesta parte do trabalho me proponho a refletir sobre o processo de constituição das identidades LGBT a partir das contribuições de Michel Foucault acerca dos processos de subjetivação e desconstrução da imagem negativa da homossexualidade. Também discorro acerca das contestações de noções de identidades de sexo, gênero e sexualidade como fixas, apresentando a perspectiva dos estudos *queer*, resultantes de décadas de militância e estudos acadêmicos e que se fazem importantes para a análise dos dados nesta pesquisa. Desta maneira, este primeiro capítulo é constituído por levantamento bibliográfico, reunindo a visão de importantes autores que tratam da constituição discursiva do sujeito homossexual na perspectiva foucaultiana que, como será visto adiante, entende tal sujeito como personagem a partir de sua criação via nomeação pelo discurso médico no século XIX. Também é dada voz aqui àqueles que discorrem acerca dos caminhos e da importância da academia e dos movimentos sociais na contestação da heterossexualidade como norma única a ser aceita como "normal", contestação que, ao longo de décadas, resultou no que atualmente é conhecido teoria (ou estudos) *queer*.

Passo, na seção a seguir, a explorar os caminhos que o sujeito homossexual percorreu, na ciência, na lei e na religião, para ganhar existência como categoria distinta, discursivamente.

1.1 O homossexual como categoria distinta

A literatura nos estudos de identidades tem se referido ao século XIX como ponto de partida quando trata da constituição do sujeito homossexual como categoria distinta nas sociedades ocidentais. Estudos sobre gênero e sexualidades sugerem também que foi nos dois últimos séculos que a sexualidade passou a ser objeto de interesse da ciência, das religiões, da

educação, tornando-se uma questão ou um problema. A maior parte dos estudos que tem procurado elucidar como se deu o aparecimento do sujeito homossexual tem se apoiado na obra de Foucault. Antes, porém, de adentrar os postulados foucaultianos acerca da construção da (homo)sexualidade, vejamos as considerações de alguns estudiosos na busca por sua explicação científica e os desdobramentos legais e religiosos de tal busca.

Dentre os diversos discursos (religioso, jurídico e médico) que levaram ao nascimento do sujeito homossexual, Sullivan (2006) destaca os estudos de cinco pesquisadores que abordaram a temática. O primeiro deles, Heinrich Ulrichs, defendia que o homossexual não era um criminoso ou pecaminoso mas, ao invés disso, que a homossexualidade é congênita. Assim, comentado por Sullivan (2006), argumentava que "homens que são atraídos por outros homens são entendidos como tendo uma alma feminina em um corpo masculino, e mulheres atraídas por outras mulheres teriam um instinto sexual ou uma psique masculinos em um corpo de mulher"³ (p. 6). Outro autor cujas publicações foram analisadas por Sullivan (2006) é Richard Von Kraft-Ebing que, em *Psychopathia Sexualis* (1965), apresentou a visão de que a homossexualidade resultava de uma degeneração neuro-física como consequência de um *status* menos evoluído. Nessa perspectiva, os homossexuais seriam espécies mal-acabadas, inferiores. Para Havelock Ellis, por sua vez, "provavelmente muitas pessoas já vieram ao mundo com uma pré-disposição à inversão, permanecendo sempre latente (...)"⁴ (ELLIS, 1908 *apud* SULLIVAN, 2006, p. 8). Assim, o afloramento da homossexualidade dar-se-ia devido a circunstâncias sociais vividas pelo indivíduo, na família ou em sociedade. Por isso, não poderia a homossexualidade ser curada, mas prevenida, visão um pouco diferenciada da de Wesphal que, nas palavras de Sullivan (2006), "apesar de que homossexuais não devem ser presos, eles podem se beneficiar do tratamento médico dado que a homossexualidade se

³ "(...) men who love men are undersood as having a female soul in a man's body, and women who love women as having a masculine psyche, or sex drive in a woman's body" (SULLIVAN, 2006, p. 6).

⁴ "It is probable that many persons go through the world with a pre-existing congenial predisposition to inversion, which always remains latent (...)" (ELLIS, 1908, p. 190 *apud* SULLIVAN, 2006, p. 8).

constitui um desvio do desenvolvimento sexual 'normal'⁵ (SULLIVAN, 2006, p. 10, ênfase no original). Por fim, Sullivan trata dos textos de Magnus Hirschfeld, que em 1918 apresentou a ideia do "terceiro sexo", referindo-se àqueles que se sentiam atraídos por pessoas sexualmente iguais. Na visão deste autor, a condição de homossexual não deveria ser punida, mas tolerada, apresentando assim uma proposta assimilacionista entre *gays* e heterossexuais. Hirschfeld defendia a terapia do ajustamento, na qual o homossexual seria levado a aceitar e até orgulhar-se de sua condição.

Halperin (1990) discorre sobre o fato de que diversos autores defendem que a homossexualidade existe há milênios, sendo a Grécia antiga quase sempre utilizada como exemplo. Entretanto, como demonstra o autor, e em consonância com Foucault (2006), o "sujeito homossexual", tal qual é entendido hoje, isto é, uma categoria identitária distintiva, existe há menos de dois séculos. Para Foucault (2006), a publicação do artigo *Archiv für Neurologie*, de Carl Westphal, em 1870, pode ser vista como nascimento do sujeito homossexual. Esta visão de Foucault se dá porque o autor considera o discurso como construtivo do sujeito, ou seja, o homossexual como personagem ganhou existência a partir do momento em que foi nomeado, categorizado, citado, primeiramente no discurso médico, e depois no discurso religioso e legal (jurídico). Foi somente após o nascimento do homossexual via discurso médico que se tornou possível abordá-lo nos estudos sobre sexualidade, na lei, na religião.

Nesse sentido, sabe-se também que, nesses últimos séculos de existência discursiva do sujeito homossexual, a sexualidade, em religião, ciência, educação e lei, ganhou mais forma e contundência à medida que foi explicada, discutida, proibida, polemizada, vivida enfim (LOURO, 2004), havendo certa convergência acerca do sujeito homossexual como um "tipo humano distintivo" (LOURO, 2004). Assim, segundo a autora e em concordância com Foucault (2006), o homossexual deixa de ser apenas aquele que reincide num ato ilegal ou pecaminoso, e passa a ser um sujeito ocupante de uma categoria de identidade. Como se nota, esta categoria chamada

⁵ "(...) whilst homosexuals should not be imprisoned, they would benefit from medical treatment since homosexuality was a deviation from 'normal' sexual development" (SULLIVAN, 2006, p. 10, ênfase no original).

"homossexual", que não surgiu na Antiguidade, mas muito recentemente na sociedade ocidental, relaciona-se ao que Foucault (2006) refere-se como um movimento de criação de categorias e espécies ligadas ao comportamento sexual e como consequência de práticas legais (jurídicas) e médicas do século XIX.

O "nascimento" do sujeito homossexual não lhe conferiu um *status* de descriminalizado, nem o tornou sadio ou lícito socialmente logo após sua nomeação, mas há que se admitir que sua citação na lei, na ciência e na religião lhe conferiu existência e, assim, possibilidade de resistir. Neste ponto, faz-se necessário pensar também na noção de *agência*, conceito surgido anos depois da morte de Foucault, mas que tem seu sentido estritamente vinculado a suas postulações, especialmente à noção de que

(...) discursos (note a flexão como um substantivo contável) são – na celebrada definição oferecida pelo próprio Foucault – ‘práticas que sistematicamente formam os objetos sobre as quais elas falam’ (FOUCAULT, 1972, p. 49). Em outras palavras são redes de convenções, conhecimento e práticas que determinam a percepção de alguém sobre o – e o seu comportamento no – ‘real’ (social e natural)⁶. (HARVEY e SHALOM, 1997, p. 7)

A partir desta abordagem de discursos, desenvolveu-se a noção de *agência* como “(...) a habilidade do sujeito de resistir, desafiar e de fato contribuir para a transformação de um ‘discurso’”⁷ (HARVEY e SHALOM, 1997, p. 7). Nas palavras de Butler (2003, p. 203), é a “(...) capacidade de mediação reflexiva [do sujeito]”. Mais especificamente, *agência* refere-se à capacidade de resistir do sujeito sendo este “inteiramente formado por tais configurações, agindo sobre estas ao invés de meramente sofrer sua operação”⁸ (HARVEY, 1997, p. 78). Esta noção de *agência*, como ver-se-á adiante, é de importância ímpar para trabalhos que se situam nos estudos de identidades, principalmente por sua relevância quando de desdobramentos atuais dos postulados

⁶ “(...) discourses (note the inflection as a count noun) are – in the celebrated definition offered by Foucault himself – ‘practices that systematically form the objects of which they speak’ (Foucault, 1972: 49). In other words, they are networks of convention, knowledge and practice that determine one’s perception of – and behaviour in – the (social and natural) ‘real’” (HARVEY e SHALOM, 1997, p. 7, ênfase no original).

⁷ “(...) the subject’s ability to resist, challenge and indeed contribute to the transformation of a ‘discourse’” (HARVEY e SHALOM, 1997, p. 7, ênfase no original).

⁸ “(...) entirely formed by such configurations and to act upon them rather than being merely acted upon” (HARVEY, 1997, p. 78).

foucaultianos, especialmente no que concerne à posição do sujeito enquanto agente nas relações de poder em que engaja e que o constroem e governam.

As publicações de Michel Foucault sobre conhecimento, identidades e poder foram de importância significativa para a desestabilização de diversos construtos pretensamente estáveis sobre o sujeito humano. Foucault morreu em decorrência da AIDS em 1984, ficando inacabado seu projeto, que nomeou de estudo genealógico e que se refere à inquirição “sobre o desenvolvimento de discursos, que se concentra não na continuidade ou progressão linear, mas no localizado, no relacional e no descontínuo. Segundo a interpretação de Judith Butler, o termo localiza a instalação e operação de falsos universais” (SPARGO, 2006, p. 67). Considerando o impacto dos trabalhos de Foucault para o que hoje se conhece como teoria *queer*, importante neste trabalho, faz-se necessário tratar de alguns de seus postulados, principalmente no que concerne à formação do sujeito sexualizado e intrincado em relações de conhecimento, poder e resistência.

1.2. Postulados de Foucault acerca da constituição do sujeito homossexual

Sem dúvidas, Foucault tornou-se uma das vozes mais importantes para estudiosos sobre a homossexualidade, e o seu discurso contribuiu na construção da identidade homossexual enquanto categoria distinta. São os estudos sobre a homossexualidade, ao lado do movimento das organizações homossexuais, que construíram (e ainda continuam a construir) a ideia de comunidade homossexual, passando ao longo da segunda metade do século XX a ser mais bem compreendida, na mesma medida em que ganha mais visibilidade.

Foucault (2006) afirma que há na história da humanidade dois grandes procedimentos para que se construa verdade sobre o sexo, sobre sua produção. Na China, Japão e Roma Antiga, por exemplo, houve a *arts erotica*, em que “a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência” (FOUCAULT, 2006, p. 65). Neste sentido, a verdade é obtida na experiência com o prazer para o sujeito. Por sua vez, a maior parte das sociedades ocidentais teriam o que o autor chamou de *scientia*

sexualis, pois o ocidente “desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão” (FOUCAULT, 2006, p. 66). De maneira complementar, em *Microfísica do Poder*, ao tratar da relação entre saber e poder, o autor nos diz que

[v]ivemos em uma sociedade que em grande parte marcha “ao compasso da verdade” – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm, por esse motivo, poderes específicos (FOUCAULT, 2009, p. 231)

Dessa maneira, a formação da verdade sobre o sexo em nossa sociedade estaria, por exemplo, na confissão ou na descrição de sintomas. Por isso, “[a] ‘verdade’ que é revelada neste processo não é, claro, encontrada, e sim produzida” (SPARGO, 2006, p. 14, ênfase no original). A *arts erotica* partiria, portanto, da experiência com o prazer para se chegar à verdade, enquanto a *scientia sexualis* produz a verdade de forma discursiva, de maneira que o discurso é, para Foucault (2006), disciplinar e produtivo, com potencial doutrinator justificado por uma vontade de saber na perspectiva científica. Nesse sentido é que Foucault (2006) entende a criação (construção, e não descobrimento) do sujeito homossexual nos discursos que o descreveram.

Para Foucault (2006), a homossexualidade e o sujeito homossexual foram inventados no século XIX, momento em que ocorreu uma multiplicação de heterogeneidades sexuais que vieram a solapar os principais pilares dos discursos sobre identidade e sexualidade, a exemplo da noção de identidade fixa e imutável. E lembra que

[é] necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada – o famoso artigo de Westphal de 1870, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir de data natalícia – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade aparece como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 2006, p. 50)

Sobre este homossexual do século XIX, Foucault (2006), afirma que

(...) ele torna-se uma personagem: um passado, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma autonomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e insuficiente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. (FOUCAULT, 2006, p. 50)

É certo que muitas conquistas foram alcançadas nas últimas décadas e que são, no século XXI, gozadas pelas sexualidades dissidentes em várias partes do mundo no que diz respeito à despatologização e também a marcos legais como a descriminalização, direito a casamento civil e adoção, bem como a criminalização de assassinatos homofóbicos enquanto crimes de ódio. Entretanto, mesmo com tais conquistas, há ainda – mais de um século após os discursos que se iniciaram com a caracterização médica do homossexual enquanto personagem, descritos por Foucault na citação acima –, fortes marcas corpóreas e sociais com as quais o imperativo heterossexista opera: o lugar que fora reservado aos homossexuais ainda é, em muitos aspectos, o da segregação ou da negação, como um sujeito marcado e reconhecido a partir de sua sexualidade, que para a sociedade está sujeito à rejeição e à violência, caso ouse extrapolar os limites da invisibilidade e do anonimato.

Segundo Foucault, no século XIX se deu o processo de medicalização dos efeitos da confissão (FOUCAULT, 2006), processo que viria distinguir o normal do patológico. Os homossexuais passaram a ser considerados pessoas doentes, necessitando de tratamento e cura. No entanto, Foucault destaca que esse discurso científico permitiu o surgimento de um discurso de reação, argumentando que a condição de subalternidade permitiu ao homossexual o acesso à resistência, no sentido em que o autor descreve:

(...) a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua naturalidade e muitas vezes dentro do vocabulário e com categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico. (FOUCAULT, 2006, p. 112)

Por isso é que, considerando o pretense silenciamento das sexualidades até o início do século XX, Foucault assevera que, em verdade, faz-se

necessário questionar a visão de “(...) uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar” (FOUCAULT, 2006, p. 15). Por conseguinte, traz para a discussão o fato de que, contrariando o que se acreditava até então, a sexualidade tem sempre estado presente entre nós de forma explícita no discurso próprio que a constrói via proibição, confissão e descrição médica. Por isso, afirma o autor, é necessário questionar não o porquê de sermos “(...) reprimidos mas, por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?” (FOUCAULT, 2006, p. 15). Desta maneira, nota-se na obra de Foucault o fato de que a repressão, vivida ao longo de vários séculos no que concerne à sexualidade, deu existência e presença explícita a esta nos discursos mesmos que, por proibi-la, lhe conferiram existência: ao ser confessada ao padre, descrita pelo médico, proibida pela lei, punida pelos tribunais, a (homo)sexualidade ganhou forma via citação. Ocorria, desse modo a incitação e proliferação no nível dos discursos ao passo que, no nível das práticas, se dava a proibição.

Como se percebe, não é prudente tratar de Foucault e não falar também de poder/resistência, aqui postos juntos por serem abordados pelo autor como operantes concomitantemente. A função operante do sujeito homossexual nas relações de poder via resistência, a ele conferida a partir de sua criação discursiva, é exemplo disso. Nesse sentido, no tocante à sexualidade, o autor postula que, ironicamente, foi a condição dissidente do homossexual que lhe possibilitou resistir. Mencionado em Spargo (2006), Foucault afirma que “[n]ão há relações de poder sem resistências; essas últimas são mais reais e efetivas porque são formadas bem no ponto onde as relações de poder são exercidas; a resistência ao poder não precisa vir de outro lugar para ser real, nem é inexoravelmente frustrada por ser compatriota do poder...” (FOUCAULT, 1980 *apud* SPARGO, 2006, p. 19)⁹, levando-nos ao que Foucault chamou de

⁹ Como se percebe, além do estudo direto de obras de Foucault, foi utilizada também a publicação de Spargo (2006), dado que a autora trata da relação entre o autor e a teoria *queer*. A obra consultada por Spargo (2006) e aqui mencionada é FOUCAULT, M. *Power and strategies*. In: GORDON, C. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Nova York: Pantheon, 1980.

“discurso reverso”, isto é, a possibilidade de a resistência se configurar por meio dos próprios elementos discursivos postos em prática quando o poder é exercido. Por isso é que é possibilitado ao homossexual, para Foucault (2006), falar por si e defender-se utilizando-se das mesmas nomeações postas em prática para sua desqualificação na lei, na medicina e na religião. Também é irônica, mas real, a criação da norma, isto é, da categoria heterossexual, a partir da criação do sujeito tido como abjeto, o homossexual, uma vez que a sociedade ocidental opera com opostos binários. Esta noção discursiva da sexualidade e a argumentação sobre poder/resistência e conhecimento, de origem foucaultiana, está no cerne da teorização *queer*, a ser abordada neste texto.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) afirma que

[a] disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os comparamos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado. (FOUCAULT, 1987 p. 153)

Assim, o autor nos sugere que o processo de produção dos sujeitos não deve ser tomado como um processo natural e que a desconfiança será sempre necessária quando o observamos. Pequenos gestos, palavras repetidas e banalizadas precisam ser questionadas tanto quanto as leis, as normas, os discursos oficiais para percebermos que a “fabricação” dos sujeitos se dá por meio de um processo sutil, contínuo e difícil de ser percebido.

Como se nota, o sujeito homossexual ganhou existência discursivamente como tal. Posteriormente, teve seu difícil caminho à legalidade e, por fim, à sanidade. Esta discussão está nas obras de Foucault e seus seguidores. Tal teorização também foi base para a teoria *queer* e para os movimentos sociais ligados à sexualidade e ao gênero, iniciadas principalmente nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX e com presença mais contundente nos dias atuais, após passar por algumas fases importantes e com desdobramentos significativos. É sobre esta constituição e importância dos movimentos sociais e da teoria *queer* que passo a discorrer a seguir, iniciando pelos primeiros.

1.3 Movimentos sociais e teoria *queer*

O que hoje é chamado de Teoria *Queer* resulta de processos ao longo de décadas na academia e na militância no combate à homofobia e ao preconceito com base no binarismo sexual e de gênero. Historicamente, o termo *queer* teve significados distintos, às vezes contraditórios. A palavra já foi utilizada para referir-se ao que é estranho ou não positivo, como a loucura (SULLIVAN, 2006); é visto hoje por muitos como aquilo que é esquisito, raro, ou ainda os sujeitos não-heterossexuais (LOURO, 2004). Este último significado liga-se ainda ao uso que, até a segunda metade do século XX, era uma forma de xingamento, como descrito por Jagose (2001, p.1) ao dizer que a palavra já foi usada "como gíria *gay* na melhor acepção, e como abuso homofóbico em na pior"¹⁰.

Em um olhar pós-estruturalista, utiliza-se o termo *queer* para um posicionamento de combate a binarismos e assimilações em categorias identitárias supostamente fixas e acabadas, com base nas quais o poder opera no sentido de manter a opressão sobre a homossexualidade para a consolidação da dominação heterossexual como imperativo social.

Neste último sentido, *queer*

[é] o excêntrico que não deseja ser "integrado" e muito menos "tolerado". *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referencial, um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do "entre lugares", do indecível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p. 7-8, ênfase no original)

O termo tem sido usado ultimamente para nomear e citar teorias relativamente novas no que concerne à luta contra a aceitação de uma heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade, desenvolvendo-se a partir da militância e de estudos *gays* e *lésbicos*.

Por meio de percursos teóricos que abordem a temática e deixem de lado o essencialismo¹¹ e a conseqüente construção de representações menos

¹⁰ "(...) [the term 'queer' was], at best, slang for homosexual, at worst, a term of homophobic abuse" (JAGOSE, 2001, p. 1).

¹¹De um ponto de vista filosófico, o essencialismo remete para a crença na existência das coisas em si mesmas, não exigindo qualquer atenção ao contexto em que existem. Uma

negativas da homossexualidade e também pela ação da militância é possível apontar que o reconhecimento da identidade *gay* do ponto de vista do discurso e do ponto de vista prático se deu no âmbito dessa conjugação de esforços. Daí a importância de se compreender o percurso do movimento LGBT enquanto construtor de identidade(s) e questionador de uma ordem estável e “natural” acerca da sexualidade.

Atualmente se propaga nas discussões acadêmicas e militantes uma visão construcionista de identidade (fluida, não fixa, não pré-existente às práticas que a constituem). Mas até chegar a este ponto, intensificado e que resultou na teoria *queer*, houve no mínimo três importantes períodos de militância no mundo, com ênfase nos Estados Unidos a partir dos anos 1950: o “movimento homossexual”¹² (*Homophile Movement*), a “liberação *gay*” (*Gay Liberation Movement*) e “o feminismo lésbico” (*Lesbian Feminism*). Tais movimentos resultaram na contestação de supostos binarismos sexuais e de gênero, vistos historicamente numa perspectiva heteronormativa como fixos e imutáveis, naturais, biológicos e inatos, indubitavelmente assim tomados também para o estabelecimento e manutenção do poder em sociedade. É central na teoria *queer* a luta por contestar a hierarquia entre os sujeitos embasada na diferença sexual e de gênero. Como tal luta se constituiu ao longo da história dos movimentos, é importante apresentá-los, ainda que de forma resumida.

1.3.1 Movimentos de militância LGBT em prol da diversidade sexual

Para falarmos sobre a história do movimento LGBT, é necessária a compreensão do que significa essa sigla, embora ela tenha se popularizado muito nas últimas décadas. De acordo com Facchini (2011, p. 10) a sigla LGBT

posição essencialista distingue-se facilmente de uma posição dialética; a primeira pressupõe a reflexão de uma coisa em si mesma, a segunda privilegia a reflexão de uma coisa em relação às outras; a primeira confia em que as qualidades de uma coisa revelam-se a si próprias, a segunda defende que as qualidades de uma coisa devem ser sempre discutidas em confronto com outras qualidades e com outras coisas, procurando sempre uma explicação lógica para que uma dada qualidade exista ou predomine. (<http://www.edtl.com.pt/index.php>)

¹² Apesar da visão crítica, como será visto na análise dos documentos, de que esta terminologia não é a ideal, prefiro mantê-la nesta parte dada sua utilização reiterada ao longo dos movimentos e também por autores que deles tratam.

[d]esigna lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Em alguns locais no Brasil, o T, que representa a presença de travestis e transexuais no movimento, também diz respeito a transgêneros, ou seja, pessoas cuja identidade de gênero não se alinha de modo contínuo ao sexo que foi designado no nascimento (*crossdressers*, *dragqueens*, transformistas, entre outros).

Esta categoria "diversidade sexual" é ampla e o movimento social em torno dela não se caracteriza pelo consenso. Isso se revela no campo de lutas e afrontamentos, tal qual o pensador Foucault já se referia ao falar sobre poder. As relações de poder vão estar presentes no interior do movimento, entre as "letrinhas da sopa". Para Foucault (2006), poder não é força que emana de um centro, algo que seja possuído e localizável e que visa impedir a ação alheia. É concebido como uma positividade, como ação sobre outras ações possíveis, "multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exerçam e constitutivas de sua organização, o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte" (FOUCAULT, 2006, p. 88).

O movimento LGBT agrega dentro dele múltiplas questões relacionadas a gênero e diversidade que foram incorporadas ao longo de seu percurso, que iniciado aqui no Brasil no final dos anos 1970 se afirmou nos anos 2000, na luta pela conquista de direitos. Importante também, antes de discutir a constituição e trajetória do movimento LGBT, é fazer referências ao que o influenciou. Para isso, é necessário, então, recorrermos a fatos que ocorreram fora do Brasil e que serviram de inspiração e modelo para a constituição dos primeiros grupos do ativismo LGBT no país.

1.3.1.1 Movimento LGBT no mundo

No que concerne à militância, mais precisamente na primeira metade do século XX, inúmeras organizações na Europa e nos Estados Unidos já lutavam pela descriminalização da homossexualidade. A bibliografia consultada refere-se ao surgimento do Movimento Homossexual na Europa no final dos anos 1940 com o surgimento de grupos organizados em torno das categorias *gay* e *lésbica* que se engajavam na luta por direitos civis e pela desconstrução negativa da homossexualidade. O surgimento de um espaço chamado de COC

(*Center for Culture and Recreation*), em Amsterdã, criado por um grupo que organizava a publicação mensal do *Levensrecht* (Direito de Viver) é apontado por Facchini (2011) como a primeira organização preocupada com a desconstrução da imagem negativa da homossexualidade na Europa. Isso se deu no final da década de 1940.

Já no início da segunda metade do século, surgiram os primeiros grupos que se organizavam com base em categorias identitárias não heterossexuais (na verdade *gays* e lésbicas) para alcançar direitos civis até então gozados apenas por heterossexuais. O *Homophile movement* (Movimento homossexual) como ficou conhecido nos Estados Unidos, contou com a atuação mais marcante dos grupos de Los Angeles, especialmente o *Mattachine Society* e o *Daughters of Bilitis*. O primeiro, surgido em 1950, era um grupo cujas lideranças provinham da esquerda socialista norte-americana. De acordo com Fry e MacRae (1985), a Sociedade Mattachine assumia uma postura moderada e cautelosa e buscava a integração dos homossexuais na sociedade por meio de reformas nas leis anti-homossexuais dos Estados Unidos. O grupo promovia discussões sobre homossexualidade, com palestras de médicos e psiquiatras. Entre seus associados, muitas vezes havia a aceitação da homossexualidade como doença, muitos adotavam pseudônimos e rejeitavam a palavra “homossexual”, adotando termos como homófilo (*homophile*) e homoerótico. Os desentendimentos internos ocorridos na Sociedade Matachine levaram ao surgimento de outros grupos: o *One Inc* e o *Daughters of Bilitis*, este último direcionado exclusivamente às lésbicas, foram os mais importantes. Mundo afora surgiram: *Arcadie*, na França; *Forbunet 48*, na Dinamarca; *COC* na Holanda, como já descrito, dentre outros.

Como se nota, *Homophile Movement* tinha inicialmente um objetivo assimilacionista no sentido de discutir e buscar a igualdade entre heterossexuais e homossexuais, propondo uma convivência pacífica entre estas duas camadas da sociedade, com a aceitação dos *gays* e das lésbicas pelos heterossexuais. A *Mattachine Society*, que em 1953 publicou a primeira edição de sua revista *One* seguindo uma linha marxista de opressão de classes (JAGOSE, 2001), acabou se desorganizando e, na busca por se reestruturar, terminou tendo as relações entre seus membros mais abrandadas, o que levou ao surgimento de outros grupos, às vezes com objetivos distintos e até

contraditórios entre si. Com fundadores predominantemente gays a organização, embora se afirmasse como um grupo de gênero neutro, quase sempre negligenciava pautas de interesses das lésbicas, invisibilizando-as, de modo que estas tinham pouca participação de fato ativa nas decisões cruciais do grupo, em uma demonstração clara de machismo dentro de um coletivo que se propunha a combater o preconceito contra toda e qualquer categoria. Foi nesse sentido que a *Mattachine Society* terminou por desvalorizar os objetivos assimilacionistas: “buscando formas de enfatizar semelhanças ao invés de diferenças entre o movimento homossexual e movimentos de liberação, o desenvolvimento político da *Mattachine Society* acabou por acelerar o que posteriormente veio a ser a corrente em voga, o Movimento de liberação gay”¹³ (JAGOSE, 2001, p. 26).

Daughters of Bilitis, embora tivesse sua ligação com o *Mattachine Society*, lançou sua primeira edição da revista *Ladder*, em 1956, tratando exclusivamente de assuntos de interesse das lésbicas. Este foi um posicionamento mais feminista do que de combate à homofobia, antecipando o que acabaria por resultar dos desdobramentos do *Gay Liberation Movement*, seguinte ao *Homophile Movement*.

Nos grupos que integravam este último movimento nos Estados Unidos, havia a clara insatisfação no que dizia respeito ao assimilacionismo, que implicava em um posicionamento de inferioridade dos gays e das lésbicas diante da camada heterossexual dominante. Foi desta maneira que os grupos se organizaram em torno da busca por militar não por uma aceitação ou assimilação, mas pela defesa de sua categoria como tão importante ou normal quanto a dos heterossexuais. Esta luta resultou no que veio a se chamar "Movimento de liberação gay e lésbica" (*Gay liberation movement*). Embora não haja uma data específica para ser considerada como início desse movimento, o episódio de conflito bastante violento iniciado em 28 de junho de 1969 e que durou vários dias em *Stonewall Inn*, quando gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros protestaram contra os maus tratos da polícia de Nova Iorque a esta comunidade pode servir de data emblemática como auge

¹³ (...) In ways that again emphasise the similarities rather than the differences between homophile and liberation movements, the political development of the *Mattachine Society* anticipated the mainstreaming of a later gay liberation" (JAGOSE, 2001, p. 26).

de resistência do movimento. Isto porque o episódio de *Stonewall* resultou de anseios que ganhavam força entre os liberacionistas.

Os membros desse movimento se declaravam liberacionistas *gays* (note-se entretanto que eram *gays* e lésbicas) e propunham uma postura mais agressiva, questionando atitudes, temas e comportamentos tidos pela camada heterossexual como normal, natural, como a monogamia ou a utilidade e necessidade de sanção pela lei. Assim, distinguiam-se dos assimilacionistas porque

[p]or um lado as organizações do movimento homossexual tinham lutado por uma abordagem liberal de mudança social, e a liberação *gay*, por outro, questionava e desafiava o *status quo*. O movimento homossexual buscava melhorar as relações públicas e sugeria visões da homossexualidade que queriam aceitas pela sociedade dominante. Os liberacionistas *gays*, por outro lado, recusavam-se a fazer concessão a anseios heterossexuais e buscavam escandalizar a sociedade com sua diferença ao invés de clamar por igualdade. O movimento homossexual advogara a assimilação, a liberação *gay* se constituiu em torno da compreensão de uma identidade *gay* como distinta¹⁴ (JAGOSE, 2001, p. 31)

Foi nesta fase, por volta dos anos 1960, que *slogans* como "*We're here! We're queer! Get used to it.*" (Estamos aqui! Somos bichas! Acostume-se.) foram lançados e utilizados. Este *slogan* foi inclusive emblemático no uso das mudanças semânticas da palavra *queer* que, naquele momento, ainda tinha um sentido altamente homofóbico e ofensivo e foi utilizado pelos liberacionistas na busca por subverter tal sentido: o que lhes fora atirado como ofensa e violência, tomaram para si e utilizaram como motivo de orgulho e auto-afirmação.

Os militantes não aceitavam qualquer visão que os colocasse como inferiores, doentes ou dignos de pena, mas se afirmavam com base em sua identidade e propunham o "sair do armário" (assumir-se pública e claramente como homossexual) como necessidade incondicional para a luta contra a opressão heterossexual. Se as "[c]ampanhas e alianças também podiam ser

¹⁴ (...) Whereas homophile organisations had called for a liberal approach to social change, gay liberation challenged the status quo. Homophiles favoured the improvement of public relations and presented images of homosexuality that would be acceptable to mainstream society. Gay liberationists, by contrast, refused to pander to heterosexual anxieties and scandalised society with their difference rather than wooing it with claims of sameness. Whereas the homophile movement had come to advocate assimilation, gay liberation was constructed around the notion of a distinctly gay identity (JAGOSE, 2001, p. 31).

vistas como construtoras de comunidade, oferecendo a gays e lésbicas uma cultura que poderiam chamar de 'casa'" (SPARGO, 2006, p. 28, ênfase no original), "sair do armário" era mandatório para quem quer que se propusesse a se posicionar politicamente na militância. Sair do armário era, para os liberacionistas, a primeira etapa para estar no movimento, para construir a defesa de uma identidade existente no mundo a ser defendida com orgulho e não com medo ou vergonha, lutando contra a opressão heterossexista que supervalorizava a família heterossexual como núcleo social (JAGOSE, 2001). Para transformar a sociedade, para os liberacionistas, era necessário não estar envolto (assimilado como inferior) pelo sistema heterossexual:

Formulações dominantes de sexo e gênero (e as instituições que as sustentavam) seriam possivelmente derrubadas tão somente por *gays* e lésbicas que, ao recusarem-se a aceitar seu *status* de subalternos, acabariam com o sistema via atos de violência, simbólicos e literais¹⁵ (JAGOSE, 2001, p. 37).

Para eles, sair do armário seria equivalente a colocar-se fora do sistema opressor heteronormativo, impondo-se contra seus valores que oprimiam aqueles que não fossem heterossexuais. Por isso, não seria o sair do armário apenas arbitrário, mas algo necessário na luta por mudanças.

Os liberacionistas afirmavam que "a homossexualidade pode liberar formas de sexualidade que não são estruturadas por meio das restrições de sexo e gênero"¹⁶ (JAGOSE, 2001, p. 40). Isto possibilitou a crítica à opressão sexual e de gênero sentida pelos militantes e pelos estudiosos de identidades. Viam no combate à homofobia via imposição de uma identidade sexual uma forma de subverter a heteronormatividade, o que, na visão deles, possibilitaria transformações radicais e profundas na sociedade, heteronormativa por excelência, que se orientava pela consideração da família heterossexual como núcleo social e que regia a reprodução e outras práticas e comportamentos, como o mercado de trabalho, as leis e a vivência da sexualidade.

¹⁵ Dominant formulations of sex and gender categories (and the institutions which supported them) would be eradicated only by gay men and lesbians who, refusing to accept their subaltern status, would destroy the system through literal and symbolic acts of violence (JAGOSE, 2001, p. 37).

¹⁶ "(...) homosexuality has the potential to liberate forms of sexuality unstructured by the constraints of sex and gender" (JAGOSE, 2001, p. 40)

Como já mencionado, foi no período em que se deu o movimento de liberação (década de 1960) que ocorreu o famoso episódio em Stonewall Inn, um bar gay em Nova Iorque onde, em 1969, ocorreu o que, para muitos, seria o marco inicial da luta dos homossexuais em defesa de seus direitos. A “Rebelião de Stonewall” é, para alguns autores, o marco histórico que inicia o processo de surgimento da “consciência homossexual”. Entre esses autores estão Fry e MacRae (1985), que assim descrevem o ocorrido:

O que parece ter marcado o nascimento deste grupo foi a “Rebelião de Stonewall”, que é para o movimento homossexual algo parecido com a Tomada da Bastilha para a Revolução Francesa. Na noite de 28 de junho de 1969, uma sexta-feira, alegando o descumprimento das leis sobre a venda de bebidas alcoólicas, a polícia tentou interditar um bar chamado “Stonewall Inn”, localizado em Christopher Street, a rua mais movimentada da área conhecida como o gueto homossexual de Nova Iorque. [...] O que era para ser simplesmente uma ação policial rotineira suscitou uma reação inédita. Os frequentadores do bar reagiram e começou uma batalha que durou o fim de semana inteiro. Gritavam-se palavras de ordem como “Poder Gay”, “Sou bicha e me orgulho disso”, “Eu gosto de rapazes etc.” (FRY e MacRAE, 1985, p. 96)

Os movimentos políticos que lutavam por direitos homossexuais tiveram início décadas antes, mas *Stonewall*, sem dúvida, entrou na história como palco da primeira revolta de homossexuais contra a forma como eram tratados pela polícia e pelas autoridades por serem identificados como criminosos pela sua orientação sexual. A partir daí, dá-se o início das Paradas do Orgulho Gay e, no ano seguinte, o dia 28 de junho passa a ser comemorado mundo afora como o Dia do Orgulho Gay.

Influenciados pelo movimento negro, feminista, estudantil, *hippie* e pelo desenvolvimento da contracultura e em meio aos acontecimentos de maio de 1968 (Paris) surge a Frente de Libertação Gay (FLG), que começou nos Estados Unidos e logo se espalhou também pela Europa. Inaugurava-se assim uma nova fase na história dos homossexuais na luta por direitos e, ao mesmo tempo, pela construção de uma identidade *gay* distinta.

No movimento de liberação, note-se que a maior parte dos integrantes dos grupos que militavam era composta por homens *gays*, brancos, de classe média e com educação formal alta (ALTMAN, 1972, p. 113-16 *apud* JAGOSE, 2001, p. 40). Apesar disso afirmavam, ao menos em princípio, que a luta era

em prol também de hermafroditas¹⁷, transexuais, mulheres e travestis. As decisões principais eram tomadas quase que sempre por eles. Por isso é que, já no início dos anos 1970, as mulheres que participavam do movimento de liberação começaram “a analisar de forma específica o político posicionamento das lésbicas, (...) e encontraram indiferença e até resistência de gays liberacionistas ou mesmo de organizações feministas”¹⁸ (JAGOSE, 2001, p. 45). Assim, novamente, dentro de um movimento que se propunha ao combate contra o preconceito e opressão que se dava com base em diferenças sexuais e de gênero, havia a repressão dentro do próprio movimento contra as mulheres. Elas sentiam que lutavam pelos interesses dos gays, mas não contavam com a solidariedade destes quando a pauta eram seus assuntos enquanto mulheres.

Por isso foi que as lésbicas, antes aproximadas ao *Homophile Movement* e ao *Gay Liberation Movement*, se viram melhor acolhidas pelo movimento feminista, uma vez que compartilhavam com toda e qualquer mulher (lésbica ou não) a ânsia por lutar contra o machismo (existente também, como vimos, dentro dos movimentos ora retomados). A NOW (*National organization for women*), surgida nos Estados Unidos, contava com a participação de lésbicas em todas as suas camadas, embora ignorassem este fato por ver no lesbianismo uma forma de diminuir a força da luta feminista (JAGOSE, 2001). Em decorrência disto, em 1970, resultando do descontentamento de parte considerável e influente de mulheres lésbicas dentro da associação, surgiu o *Lavender Menace*, que defendia ser o lesbianismo um ponto crucial na luta feminista. O *Lavender Menace* apregoava que o lesbianismo deveria fazer parte de currículos escolares e ser reconhecido e respeitado como forma de amor. Posteriormente, o grupo se intitulou *Radicalesbians*, e publicou o artigo *The Woman-identified woman*. No artigo, as feministas lésbicas se aproximam mais das mulheres heterossexuais do que dos homens homossexuais, uma vez que sentiam que o ódio a elas

¹⁷ Faz-se importante ressaltar que termos como *hermafroditas* e *lesbianismo*, por exemplo, hoje são substituídos por *intersex* e *lesbiandade*. Entretanto, optei por manter, em diversas partes do texto, os itens lexicais de acordo com o contexto histórico quando do desenvolvimento dos movimentos sociais ou da literatura pertinente a eles aqui visitados.

¹⁸ (...) [a significant number began] to analyse specifically the political position of lesbians (...) it encountered some indifference and even resistance from official gay liberationist or feminist organisations" (JAGOSE, 2001, p. 45)

direcionado resultava do machismo (JAGOSE, 2001). Viam, assim, mesmo nos *gays*, a opressão por estes serem homens, o que demonstrou uma polarização de gêneros que se iniciou dentro dos movimentos de emancipação sexual e de gênero.

A partir de grupos como o *Radicalesbians*, não mais sexualidade, mas gênero, passa a ser a identidade primordialmente defendida, afirmada. Homens, *gays* ou não, oprimem mulheres, na visão de parte das feministas lésbicas. Por isso é que, por serem homens, “integram uma estrutura social opressora que o feminismo lésbico se empenha em combater”¹⁹ (JAGOSE, 2001, p. 50). Posteriormente, apesar da tentativa de amenizar esta polarização entre mulheres e homens *gays*, a maior parte das feministas, na academia e na militância, continuou a defender a ideia de que homens, *gays* ou não, oprimem mulheres, lésbicas ou não (JAGOSE, 2001). Este novo movimento ficou chamado como Feminismo Lésbico (*Lesbian Feminism*).

1.3.1.2 Movimento LGBT no Brasil

O Brasil conta com alguns anos de atraso no início do movimento LGBT em relação aos Estados Unidos e a alguns países da Europa. É no período compreendido entre o final da década de 1970 e início da década de 1980 que se delineiam os primeiros passos desse movimento social cunhado inicialmente de movimento Gay. Este ocorre na onda das lutas democráticas emergentes no processo de abertura política nos últimos anos de ditadura militar, como o movimento por eleições diretas, anistia, movimento feminista, movimento negro, dentre outros.

De acordo com Fry e MacRae (1985), as primeiras movimentações surgiram no final da década de 1970, com a circulação do Jornal Lampião da Esquina, em 1978, único veículo que divulgava “coisas de bicha”. Ainda que não tenha se colocado como porta-voz do movimento, serviu como ponto de referência e disseminava no país inteiro notícias sobre as atividades dos grupos até a sua extinção em junho de 1981. O Lampião, que circulou mensalmente em 41 edições, incluindo três números extras, contou com a

¹⁹ "(...) Gay men, in so far as they are men, are part of an oppressive social structure which lesbian feminism is committed to overthrowing" (JAGOSE, 2001, p. 50)

participação de respeitáveis jornalistas e outros colaboradores, entre eles Agnaldo Silva, João Silvério Trevisan, Gasparino Damata, Caio Fernando Abreu, Peter Fry, Iaponi Araújo entre outros.

Foi no ano de 1978, ano em que surgiu o Movimento Negro Unificado e a afirmação mais consistente do movimento feminista, que se deu também o surgimento dos primeiros grupos do movimento homossexual no Brasil. Nesse momento é que se origina o Grupo SOMOS – Grupo de Afirmação Homossexual, formado principalmente por artistas, intelectuais e profissionais liberais de São Paulo, aparecendo publicamente pela primeira vez como grupo organizado em um debate na USP. O grupo SOMOS se dissolveu em 1983, dando origem a outros, entre eles o das lésbicas que, a essa altura, se aproxima do feminismo, originando o Grupo de Ação Lésbico-Feminista. Note-se que os desdobramentos dos grupos aqui no Brasil se assemelhavam ao que aconteceu na Europa e nos Estados Unidos em décadas anteriores.

A partir do surgimento de outros grupos que vão proliferando por outras cidades espalhadas por todo o país, o movimento LGBT vai se afirmando, passando a fazer parte dos debates sobre as minorias e servindo mais como um interlocutor na discussão dos grandes temas nacionais, ganhando espaço dentro dos partidos de esquerda, engajando-se na luta contra o autoritarismo como forma de reagir contra a ditadura. Mas o principal foco dos grupos nesse período inicial era a construção identitária de grupo que compartilhava a mesma condição e necessidades.

Os coletivos em movimentos sociais afirmam sua diversidade, tornam presentes suas diferenças. Não apenas se sabem tratados em nossa história como desiguais, inferiorizados porque diferentes, mas se afirmam e reconhecem diferentes. Fazem-se presentes com presenças incômodas, nas ocupações, nas ruas, nas escolas, desocultam-se e se mostram existentes, visíveis. (ARROYO, 2014, p. 133)

Sobre a luta por direitos dos movimentos sociais, Arroyo (2014) joga luzes na discussão afirmando que o campo da lei se politiza a partir dos movimentos sociais, questionando:

Por que a centralidade dessa fronteira por ser reconhecidos legais, sujeitos de direito? Porque em nossa história foram decretados como fora da lei. Carregam vivências dessa segregação histórica e reagem. Aprenderam-se sujeitos de

direitos ao vivenciar ser tratados sem direitos. Os movimentos sociais trazem seus confrontos ao campo da lei, da legalidade. Repolitizam esses campos. (ARROYO, 2014, p. 259)

Convém destacar que a mobilização do movimento social LGBT em favor do reconhecimento da legitimidade das diferenças de gênero e sexualidades vem ocupando um papel de destaque na construção de importantes políticas, que visam o enfrentamento do preconceito, o fim da discriminação e das violências sofridas por este grupo. Um dos mais atuantes desses grupos é o Grupo Gay da Bahia, que teve a sua fundação no ano de 1980, pelo professor universitário Luiz Mott e empreendeu uma importante campanha que mobilizou os movimentos do Brasil inteiro com o objetivo de eliminar o item 302.0 do código do INPS Instituto Nacional de Previdência Social, que classificava o *homossexualismo* como desvio mental. Em 1987, depois de uma campanha nacional, conseguiu que o Conselho Federal de Medicina declarasse que no Brasil a *homossexualidade* não mais poderia ser classificada como “desvio ou transtorno sexual”.

O movimento LGBT, que surge como um movimento de afirmação de identidade, ao longo de sua história vai incorporando novas reivindicações e passando por transformações que correspondem, em alguns momentos, a mudanças de rumo. Ainda na década de 1980, o surgimento do HIV/AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), que surge apelidada de “câncer gay” ou “peste gay”, vai inaugurar um segundo momento na história desse movimento.

O crescimento da epidemia provocou, entre outros efeitos, a redução considerável da quantidade de grupos ativistas. Os grupos que resistiram tiveram diante de si uma nova tarefa: mobilizar-se contra o HIV/AIDS. Dessa forma as principais metas do movimento passaram a incluir um caráter assistencialista. Era necessária a solidariedade às vítimas e suas famílias e a cobrança ao Estado das respostas às demandas que o enfrentamento da doença exigia. O movimento LGBT passou a ser um dos principais parceiros do Estado nos programas de controle e combate às DST/AIDS.

Mas isso não representou o fim do movimento social LGBT. A abordagem do HIV/AIDS como “peste gay” e “câncer gay” precisava ser desconstruída, dando lugar a uma imagem pública positiva da

homossexualidade para que o movimento voltasse a se ocupar de outras reivindicações, especialmente aquelas relativas aos direitos civis. Passam a constar na pauta dos grupos LGBT: a garantia dos direitos civis, o combate à discriminação e ao sexismo, a luta contra a violência e a homofobia e a realização de pesquisas e estudos.

A década de 1990 foi marcada por políticas econômicas e sociais totalmente vinculadas ao projeto neoliberal, iniciadas no governo de Fernando Collor de Mello, de 1990 a 1992, com continuidade e intensificação no governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2003. É nesse contexto que nascem as políticas de inclusão, que têm como um de seus desdobramentos a ampliação da interferência da sociedade civil sob o formato de Organizações não governamentais, as ONGs.

Os anos 1990 são apontados em diferentes relatos como o momento em que os movimentos sociais foram conclamados a terem participação nas políticas sociais. Diversos grupos do Movimento LGBT assumiram coordenações de projetos governamentais de combate e prevenção às DST/AIDS, passando assim a fazer parte das pautas das políticas públicas, muito mais pela necessidade das políticas de saúde pública do que pelas suas demandas históricas referentes à cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. A visibilidade conquistada em decorrência dessa participação levou os grupos LGBT a terem lugar e voz em diferentes organizações: partidos, universidades, conselhos comunitários, mas havia certo esvaziamento nas demandas específicas da comunidade LGBT. Com respeito à participação dos movimentos sociais na administração, Vieira (2012), vê o surgimento de um dilema:

Ocorre, porém, que, uma vez que se ocupem determinados espaços do governo ou da administração pública, surgem alguns dilemas devido à natureza íntima do Estado liberal de Direito, no seu necessário caráter de administrador de conflitos inerentes a uma sociedade civil dividida por interesses contraditórios dos segmentos que compõem o seu conjunto. Esses problemas emergem à medida que setores oriundos do movimento popular passam a ocupar os espaços da administração, em âmbito municipal ou estadual, espaços esses que estruturalmente desempenham essa função de administrar os conflitos inerentes à natureza do Estado. Podemos localizar, portanto, aqui o cerne dos problemas que haverão de representar um desafio para o conjunto do

movimento popular, bem como, certamente, para aqueles que, procedentes desse movimento e recém-chegados à frente das administrações, encontram-se preocupados em realizar as tarefas que justificariam a ocupação desses espaços, sem caírem obrigatoriamente nas possíveis armadilhas que tal posição pode apresentar. (VIEIRA, 2012, p. 34)

Apesar disso, no que tange à conquista de direitos, foi a partir da década de 1990 que se deram algumas das maiores conquistas e realizações do movimento social LGBT, cabendo lembrar que a maioria dessas conquistas veio por meio do Poder Judiciário. Além de dar continuidade no esforço de combater a AIDS, o movimento LGBT promoveu inúmeras ações no âmbito dos poderes Legislativo e Judiciário, voltadas ao combate à discriminação e à violência. Destaca-se, dentre as conquistas e realizações do movimento LGBT entre os anos de 1990 a 2013:

1990 - Inclusão da proibição de discriminar por orientação afetivo-sexual em leis orgânicas de 72 cidades e três estados;

1995 - Fundação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis - ABGLT; apresentação do projeto de lei de Parceria Civil Registrada, proposto pela deputada Marta Suplicy, ainda sem ser votado; campanhas de sensibilização de parlamentares e da população em favor da aprovação de projetos de lei, como o 1151/95, que reconhece a parceria civil, e o 122/2006, que criminaliza a homofobia;

1996 – Citação dos homossexuais como um dos grupos sociais mais vulneráveis de nossa sociedade em um documento oficial do governo, o Plano Nacional de Direitos Humanos;

1997 – Primeira Parada Gay de São Paulo que viria, anos mais tarde, a se transformar na maior parada gay do mundo;

1999 – Aprovação, pelo Conselho Federal de Psicologia, da resolução que proíbe terapias que se destinem à “cura gay”;

2000 – Concessão de direito de pensão pelo INSS a parceiros gays por falecimento ou detenção;

2002 – Reconhecimento pelo INSS de documento legal de comprovação de união estável e recebimento de benefícios por meio de registro de uma entidade LGBT, o Grupo Gay da Bahia;

2011 – O STF (Supremo Tribunal Federal) concedeu igualdade de direitos às famílias homoparentais, considerando legal a união estável homoafetiva;

2013 – Normatização do casamento civil igualitário ou casamento homoafetivo pelo CNJ (Conselho Nacional de Justiça).

Os anos 1990 e 2000 assistiram ao aumento da visibilidade LGBT, ainda que não tenha havido um aumento na participação social de novos ativistas no movimento. As paradas *gays* e da articulação com outros movimentos sociais que lutavam por direitos humanos garantiram a sobrevivência dos grupos organizados. De acordo com Facchini (2011) em seu artigo *Histórico da Luta LGBT no Brasil*,

[a] ampliação da visibilidade social se dá basicamente pelo debate público em torno de candidaturas e projetos de lei; pela adoção da estratégia da *visibilidade massiva* por meio da organização das Paradas do Orgulho LGBT; e pela incorporação do tema de um modo mais "positivo" pela grande mídia, seja pela inserção de personagens em novelas ou de matérias em jornais ou revistas que incorporam LGBT como sujeitos de direitos (FACCHINI, 2011, p. 18, ênfase no original).

Desde que surgiu, no final dos anos 1970, o movimento LGBT, cunhado à época de movimento *Gay*, junto com outros movimentos sociais, inaugurou um momento novo na cena pública brasileira ao incorporar a ela os anseios pela igualdade de direitos e pelo direito às diferenças; mais que isso, acrescentou a essa cena novos atores, novas direções, transformou praças e avenidas em cenários multicoloridos; transformou vergonha e medo em orgulho; identificou-se sujeito e assujeitado; pessoas saíram do armário para gritar que “toda forma de amor vale a pena” e deve ser vivida sem restrições.

O Movimento social LGBT quase desapareceu nos anos 1980, para na década seguinte, reconhecidamente, vir a ser o braço mais forte do governo no combate à expansão da epidemia de AIDS, ao mesmo tempo em que incorporou à sua agenda a luta por direitos civis. Hoje, o movimento LGBT, não obstante às fragmentações e cooptações, ainda tem um papel relevante na denúncia da violência e no combate à homofobia, lesbofobia e a transfobia²⁰.

²⁰ **Homofobia** é um termo que se refere à repulsa, aversão, intolerância ou ódio direcionado a pessoas homossexuais. É uma forma de preconceito. É não aceitar e não respeitar as práticas sexuais, as relações sociais e a cultura de LGBT, o que pode levar às mais diversas formas de violência. É um fenômeno social complexo que engloba questões de gênero e de orientação

O enfrentamento das questões que pautam a agenda do movimento LGBT sempre provocou reações por parte daqueles que ostentam a defesa da ordem e moral hegemônicas. Por conta de algumas conquistas, as quais se dão muito mais no âmbito do Poder Judiciário do que pela aprovação de novas leis pelo Congresso Nacional, as reações negativas vêm se tornando mais evidentes. Por outro lado, a visibilidade LGBT tornou-se inevitável e já não mais se pode ocultá-la. Definitivamente a ordem binária de gênero e de sexualidade passou de questionada para rompida e a categoria da diversidade sexual, inclusiva de uma multiplicidade de sexualidades dissidentes e de identidades desviantes, vem assumindo o seu lugar e isso pressupõe a abertura para novas teorizações acerca do tema. O século XXI vem se definindo como momento em que o processo de subjetivação fundado no binarismo homem/mulher, forte/fraco, ativo/passivo, virilidade/delicadeza, etc. vem sendo questionado, assim como as relações de dominação (relações de poder) que perpassam os espaços privados e os espaços públicos, nos quais a heterossexualidade é norma e a dissidência é considerada aberração. Não se podem negar as contribuições da militância LGBT e dos estudos acadêmicos sobre identidades para que estas conquistas fossem alcançadas.

1.3.1.3 Diversidade sexual como política identitária

Como já explicitado, na segunda metade do século XX, movimentos de militância passaram por diversas fases importantes, tanto no Brasil quanto no exterior. Após a fase assimilacionista, cujo momento mais emblemático é o *Homofile Movement*, tanto o Movimento de Libertação Gay e o Feminismo

sexual. Por motivos políticos e científicos também são utilizados os termos lesbofobia e transfobia.

Lesbofobia (ou lesbifobia) é o medo, aversão ou intolerância direcionada às lésbicas, ou seja, por mulheres que se relacionam sexualmente com mulheres. Também é o caso do preconceito com lésbicas que se vestem, agem e falam de forma socialmente entendida como masculinizada. É um fenômeno que engloba tanto a orientação sexual quanto a identidade de gênero.

Transfobia refere-se à aversão, ódio e discriminação contra pessoas transexuais e travestis. É um fenômeno social complexo que não se restringe à questão da orientação sexual, mas sim motivado também por questões de gênero (*ser homem e ser mulher*). É a postura de não aceitar e/ou respeitar as práticas identitárias de transexuais e travestis, seu modo de viver, seus papéis sociais, seus sentimentos, seus desejos e seus direitos civis. Adaptado de SEJUDH/Mato Grosso. <http://www.sejudh.mt.gov.br/homofobia.php?IDCategoria=451> Acesso em 30/01/2016.

Lésbico, no exterior, quanto o Movimento Homossexual no Brasil primaram pela defesa e imposição de uma identidade distinta, política, com vistas à conquista de seus direitos por meio do confronto com o imperativo heterossexual da sociedade (JAGOSE, 2001; FACCHINI, 2005; 2011). Assim, os grupos de militância, denominando-se em prol da diversidade, primaram pela luta para a conquista de direitos civis com base em categorias identitárias. Neste sentido, pode-se ver a luta pela diversidade sexual - como entendida em documentos a serem analisados neste trabalho, no discurso educacional, nos PCNs, nas diretrizes para o ensino, nos slogans utilizados nas paradas mundo afora e pelos movimentos sociais das últimas décadas - como uma luta enquanto política identitária, isto é, na defesa de grupos supostamente homogêneos e que se veem oprimidos socialmente.

Neste ponto, faz-se necessário problematizar um pouco a noção que há décadas está em voga de diversidade sexual - e também de gênero - enquanto bandeira e/ou pauta dos movimentos ora revisitados tanto no Brasil quanto no exterior. Para tanto, oriento-me principalmente pela sólida argumentação de Sierra (2013) em sua tese de doutoramento. Neste aspecto, o autor trata especificamente do fato de que a "crítica à identidade tem sido associada, por alguns estudiosos, à crítica a um fenômeno bastante recente e que, no Brasil, se consolidou na última década", sendo, pois, a "junção da crítica ao primado da identidade com a crítica à noção de diversidade" (p. 31). A argumentação do autor segue no sentido de demonstrar que a junção entre identidade e diversidade acaba por operar no concurso para a prevalência da essencialização excludente de identidades. Para isto, retoma a importância dada pelos movimentos ao sair do armário por gays e lésbicas inicialmente e, posteriormente, por travestis e transexuais. Este *outing* seria, como visto na seção 1.3.1.1 desta dissertação, não só importante ou arbitrário, mas necessário se se quisesse romper com o que a sociedade heterossexista impunha e, conseqüentemente, promover uma crítica a construtos sociais opressores historicamente.

Sierra (2013) destaca a importância das lutas empreendidas pelos movimentos liberacionistas e suas conquistas por direitos até então gozados apenas por heterossexuais. Também, por outro lado, ressalta o fato de que esses movimentos foram criticados por serem formados, principalmente e

como explicitado na seção 1.3.1.1, por homens, de classe média, brancos e com alta formação educacional. Esta constituição, como é de se esperar, acabou por excluir identidades que não se identificavam com este modelo, como "lésbicas masculinas, gays afeminados, travestis, sadomasoquistas e toda sorte de experiência de gênero e sexuais que começam a aparecer em concomitância com o surgimento da AIDS nos anos 1980" (p. 35). Esta ruptura acabou por criar, ainda segundo Sierra (2013), dois caminhos: um primeiro que concorreu por reforçar os processos identificatórios e de criação de cada vez mais identidades e outro, na busca pela produção teórica de luta política, que apontou para "direções menos essencializadoras e identitárias" (p. 35).

Foi assim que, segundo Sierra (2013), chegou ao Brasil e aqui se sedimentou a noção até hoje usada de "diversidade sexual", que povoa o discurso político, de militância, econômico, educacional e de meios de comunicação.

Na revisão dos movimentos, tanto no Brasil quanto no exterior, percebe-se a presença da defesa de uma comunidade gay e/ou lésbica homogênea, pressupondo a existência de características pré-existentes às práticas identificatórias. Contradizendo esta visão, houve na academia a contestação da pré-existência e homogeneidade de identidades sexuais e de gênero, propondo que as identidades são fluidas e fragmentadas. Nesse sentido, o sujeito existe via práticas identificatórias, não sendo a identidade a causa das práticas de expressão, mas resultando delas. Esta nova perspectiva teve bastante impacto na academia e na militância, contribuindo para estudos pós-estruturalistas e o surgimento da chamada teoria *queer*. Discuto melhor tais contestações presentes na teoria na próxima seção, dado que a perspectiva *queer* também será considerada quando da análise dos documentos que constituem os dados deste estudo.

1.3.1.4 Diversidade sexual enquanto política de inclusão

É importante ressaltar que não se adotará um discurso a favor ou contra as políticas de inclusão, tão em evidência desde os anos 1990 e que ainda circulam durante o período analisado neste trabalho. O objetivo é problematizar o caráter redentor e de salvação de que o termo por vezes é carregado,

especialmente, quando aparece no discurso educacional. Se por um lado, não se pode dissociar a política LGBT do conjunto das chamadas políticas de inclusão, por outro, não se pode considerar que elas são, exclusivamente, fruto de tais políticas e que se originam unicamente em decisões de governos ao aderirem ao projeto neoliberal que impregnou as economias capitalistas na década de 1990. É necessário reconhecer o papel relevante desempenhado pelos movimentos sociais, assim como o fato de que a conquista de marcos legais ainda não garante às pessoas LGBT, as condições efetivas ao exercício da plena cidadania.

Nesse sentido, são importantes as reflexões de Veiga-Neto (2011) ao conceituar inclusão:

“Os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros. A inclusão pode ser entendida como “um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 126)

O autor problematiza o discurso sobre inclusão alegando o caráter binário e de naturalização que lhe é atribuído, no qual a inclusão apresenta-se em fusão com a exclusão. Daí decorre o uso da expressão in-exclusão. Foi o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi), registrado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) que criou a expressão in/exclusão, de acordo com Lopes et al. (2010) “para mostrar aquilo que é peculiar ao nosso tempo, ou seja, atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado” (LOPES et al., 2010, p.6)

De acordo com Lopes et al. (2010):

(...) exclusão e inclusão são invenções deste mundo. Seus usos tanto podem ser associados à miséria vivida por um número muito grande de pessoas dentro do território brasileiro, quanto podem ser associadas às situações de discriminação negativa por razões de raça/etnia, gênero, religião, deficiência, trabalho/emprego, educação etc. Da mesma forma, podem ser associados a um simples não estar junto em um mesmo espaço e/ou lugar definido por alguns representantes de grupos sociais específicos, como sendo ideal, significativo... O que vale marcar é que, frente a um espectro tão variado de

usos, preocupa-nos o esmaecimento da potência política de ambas as palavras. (LOPES et al., 2010, p.8)

O conceito de in-exclusão pensado a partir dos pressupostos foucaultianos (biopolítica da espécie humana, dispositivos disciplinares e de segurança e tecnologias do eu) passa a ser um imperativo de Estado que consiste na elaboração de estratégias de governo da população. Segundo Lopes et al. (2011):

(...) “a inclusão possibilitou um exercício de aproximação e conhecimento daqueles sujeitos que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos da sociedade. Ao aproximar esses sujeitos, que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis. Portanto..., incluir, aproximar, conhecer, diferenciar, classificar, normalizar, gerenciar, prevenir, intervir. Enfim, governar. Eis algumas operações colocadas em funcionamento pela inclusão que nos parecem interessantes e produtivas para compreender tal fenômeno na contemporaneidade.” (LOPES et al., 2010, p. 9)

Essa compreensão nos permite experimentar fazer conexões com a noção de *parceria* entre o movimento social LGBT e o Estado que Sierra (2013) propõe em sua tese. Para o autor, a relação de parceria dar-se-ia com fins de gerenciamento de riscos a partir da “divisão de responsabilidade entre os dois agentes (movimentos sociais e Estado) de modo que, ambos, sejam partícipes no processo de controle das condutas e administração dos corpos e práticas que pretendem governar a partir de sua lógica essencializadora” (Sierra, 2013, p. 52). Assim, os movimentos sociais, em parceria com o Estado, estariam agindo juntos por meio de técnicas de governo, disciplinamento e do exercício de controle social necessários aos propósitos neoliberais, viabilizando a inclusão por meio dessa co-responsabilidade.

Por isto é que Sierra (2013) sugere a percepção da noção em voga de diversidade sexual como “uma espécie de mecanismo diferenciador” (p. 52), argumentando que diversidade “se liga, portanto, diretamente à identidade. E, em vista disso, falar de diversidade é, necessariamente, nesse panorama, falar de identidade. Falar de políticas para a diversidade é falar, necessariamente, de políticas identitárias”. Nesse sentido, a noção de diversidade sexual pode ser enganosa ao se propor abarcar as diferentes alteridades exatamente porque, na verdade, homogeniza os sujeitos no processo de parceria entre

Estado e movimento social, havendo uma captura de identidades e, conseqüentemente, concorre para o governo das condutas dos sujeitos.

Assim é que vemo-nos diante de um paradoxo:

Ao mesmo tempo em que se fala de diversidade e celebramos com afincos a alteridade e o multiculturalismo, nossa época convive, no mesmo grau, com processos de homogeneização cultural que, nas vestes de novos grupos, de novos reclames, de novas siglas, de novas letras, de novas identidades, pouco espaço deixa para o exercício de outras experimentações, para a constituição de outros modos de vida, para a invenção de um outro trabalho ético/estético/político (FOUCAULT, 2002c, 2010a, 2010b) que arrisque a constituição da vida não assujeitada e não conformada aos aparatos biopolíticos que governam as condutas dos sujeitos LGBT. (SIERRA, 2013, p. 53)

Por conseguinte, como pode-se entender com o autor, neste processo de parceria e captura – e que, admitamos, garantiu a conquista de vários direitos ao LGTB –, via inscrição da diversidade sexual em processos linguísticos e discursivos que a produz via operação das relações de poder, restam aqueles sujeitos que permanecem às margens, com seus “outros modos de vida” não contemplados no que, no processo, se torna defensável continuando, portanto, marginalizados. O sujeito desses outros modos de vida, visto como o “outro-estranho, esquisito” é, na verdade e por isto mesmo, capaz “de problematizar, contestar, pôr em xeque as formas tão traduzíveis e tão homogeneizadas da identidade em nome da possibilidade de criação de outros modos de viver a vida” (SIERRA, 2013, p. 55).

A argumentação de Sierra (2013) segue no sentido de nos chamar a atenção para o fato de que o processo de parceria concorre para a “captura, controle e condução das subjetividades LGBT” (SIERRA, 2013, p. 56). Isto porque a forma com que a noção de diversidade sexual (e de gênero) tem sido difundida, defendida e em associação com o poder estatal via militância tem buscado, via foco nas identidades, incluir as múltiplas categorias na produção de corpos que sirvam a uma proposta neoliberal. Assim, uma vez validadas na parceria Estado – Movimento Social, estas identidades podem, por fim, ser inseridas socialmente de acordo com o mundo do trabalho e do consumo.

O autor aponta para os ganhos de se problematizar as teorizações de natureza identitárias, que partem da noção de existência de um sujeito

essencial e que continuam sendo excludentes para promover o debate em função de promover uma sociedade que viabilize as experiências individuais com o corpo. Assim, segundo o autor, estaremos trabalhando para a defesa de “outras práticas sexuais e afetivo-amorosas, outros modos de viver a vida” (SIERRA, 2013, p. 56) que, claramente, são ignorados ou excluídos na essencializante promoção da diversidade enquanto política identitária.

1.3.2 Teoria *queer* e a contestação do essencialismo identitário

Queer é uma palavra inglesa que, como mencionado, já foi usada no insulto homofóbico, bem como para descrever características tidas socialmente como negativas como a loucura. Nas palavras de Louro (2004, p. 7), com o passar dos anos, resultando da militância e das discussões acadêmicas, *queer* também veio a significar “(...) o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*” (LOURO, 2004, p. 7), usado o termo não como insulto, mas como autodenominação com orgulho, como o faziam os liberacionistas. Nesse sentido, a palavra não foi usada para nomear o sujeito desviante, mas para a autodenominação orgulhosa daqueles que não se viam como heterossexuais. Por fim, em uma proposta mais radical de subversão da palavra e das categorias, a militância e principalmente a academia que se organizava em torno de estudos gays e lésbicos passaram a utilizar a palavra não para nomear identidades prontas e acabadas, mas para referir-se ao fato de que as próprias identidades são fluidas, fragmentadas, nunca prontas. Foi uma tentativa (eficaz) de rejeitar a visão tradicional e heteronormativa das identidades sociais. Nas palavras de Cameron e Kulick (2003),

[*q*ueer não era concebida como uma categoria identitária como gay tinha sido; *queer* significava mais um conjunto de posições político-culturais que, na verdade, era crítica do tipo de política identitária representada tanto pelo movimentos *gay* quanto pelo feminista ao longo das décadas de 1980 e 1990. A militância *queer* orientou-se pela teoria *queer* (...), uma importante corrente na qual foi sustentada uma crítica ao conceito de ‘identidade’, bem como a visões essencialistas nas quais este

conceito se apoiava²¹ (CAMERON e KULICK, 2003, p. 28, ênfase no original).

Como se nota, o posicionamento *queer* tinha como empreendimento estranhar, provocar, subverter o que socialmente é aceito como estável, normal ou natural. *Queer* também rejeita a visão de uma identidade como central, com base na qual os sujeitos seriam considerados normais, inteligíveis socialmente como humanos, por um lado, e a abjeção, com os sujeitos não aceitos socialmente, por outro. Por isso é que militantes e acadêmicos *queer* se puseram a desconstruir o que é tido como familiar para a sociedade contemporânea e lutar pela contestação do poder exercido entre os sujeitos que se dá com base na diferença sexual e de gênero.

A visão de identidade como não fixa e nem pré-existente é discutida por vários autores, dentre eles Louro (2004) e Moita Lopes (2002), que apregoam que as práticas expressivas da identidade não revelam uma camada essencial já pronta e acabada. Na verdade, são essas mesmas práticas que, ao serem massiva e historicamente repetidas no convívio sociocultural, produzem o que chamamos de identidade. Dessa forma, a identidade é entendida como um produto de nossas práticas de expressão/interpretação, que são sempre reiteradas e repetidas socialmente. Assim, os estudos *queer* contestam também visões tradicionais de sexo e gênero.

Louro (2004) ao tratar da sexualidade dos corpos, questiona a ordem imperativa de que o corpo adquira e exibe os atributos próprios de seu gênero e desenvolve sua sexualidade, tendo como alvo o polo oposto, ou seja, o corpo diferente do seu. Para Louro, essa sequência não é natural, nem segura, nem indiscutível. E acrescenta ainda que

[a] ordem só parece segura por se assentar sobre o duvidoso pressuposto de que o sexo existe fora da cultura e, conseqüentemente, por inscrevê-lo num domínio aparentemente estável e universal, o domínio da natureza. A ordem “funciona” como se os corpos carregassem uma essência desde o nascimento; como se os corpos sexuados se constituíssem numa espécie de superfície pré-existente,

²¹ "'Queer' was not conceived as a category of identity in the way that 'gay' was; what it signified was more a set of cultural-political positions, one of which, in fact, was being critical of the kind of identity politics represented by both the gay and the feminist movements during the late 1980s and 1990s. Queer activism was informed by queer theory (...), an important strand in which was a sustained critique of the concept of 'identity', and the essentialist assumptions on which it depended" (CAMERON e KULICK, 2003, p. 28, ênfase no original).

anterior à cultura. (...) Não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura; descrito, nomeado e reconhecido na linguagem, através dos signos, dos dispositivos, das convenções e das tecnologias. (LOURO, 2004, p. 81)

A autora ainda afirma que socialmente entende-se que um "'dado' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo" (p. 15, ênfase no original), havendo uma ligação de consequência entre sexo, gênero e sexualidade, nesta ordem. Mas ressalta que haverá sempre também aqueles que estarão fora do que é o esperado, como homossexuais, transexuais e travestis, por exemplo; além disso, também sempre haverá os que por-se-ão nos entre-lugares, no limiar, aqueles que se recusam a ser categorizados, normatizados, operados enfim. É nesse sentido que ela afirma que "[p]or certo os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade" (LOURO, 2004, p. 17).

Louro (2004) afirma que "[e]ventualmente, em vez de serem repetidas, as normas são deslocadas, desestabilizadas, derivadas, proliferadas (...)" (p. 17), o que torna viável a possibilidade de se ver o caráter não-natural (e sim naturalizado) de identidades de sexo, gênero e sexualidade. Nesse sentido, todas as identidades são instáveis, fluidas, não são concretas e acabadas, muito menos pré-existentes às práticas que lhes dão visibilidade dentro (ou abjeção fora) do imperativo heterossexual. Nesse sentido, nenhum termo ou forma de (auto)definição já cristalizados (*cross-dressers*, *drag-queens* e *drag-kings*, hermafroditas, heterossexuais, *hermaphrodykes* (hermafrodita que se identifica como alguém que tem desejo sexual por mulheres), lésbicas masculinizadas, homossexuais, homens *gays* efeminados, indivíduos com dois gêneros, andróginos, transexuais, dentre diversos outros e outras) se mostra capaz de abarcar por completo a identidade do sujeito por ser esta fluida, instável, com possibilidades múltiplas. Assim, "[a] subversão de gênero e sexualidade é política exatamente por se inscrever num campo perigoso, uma vez que ataca categorias tidas como fixas, naturais, normais, seguras e universais" (LOURO, 2004, p. 23). Estudos *queer* se propõem, audaciosamente, a abarcar essas possibilidades identificatórias e subverter a visão binária das categorias. Por isso é que, embora seja seguro sinalizar ou

localizar identidades como prontas e fixas, e seja um mecanismo usado socialmente há tanto tempo, tal mecanismo é ilusório numa perspectiva *queer* (BUTLER, 2003; SPARGO, 2006; JAGOSE, 2001; LOURO, 2004).

Como se pode perceber, essa teoria estranha, desafia e torna instáveis noções tradicionais e essencialistas de identidades, de significação, e se insere em um contexto maior. Nessa perspectiva, Louro (2004) afirma que

[a]s condições que possibilitam a emergência do movimento *queer* ultrapassam, pois, questões pontuais da política e da teorização *gay* e lésbica e precisam ser compreendidas dentro do quadro mais amplo do pós-estruturalismo. Efetivamente, a teoria *queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de significação (LOURO, 2004, p. 40).

Por isso é que, em uma perspectiva *queer*, abordar objetos de estudo como supostamente bem delimitados pode ser problemático. Assim justifica-se a visão de Halperin (1995) de que a teoria *queer* torna-se menos *queer* cada vez que buscamos enquadrá-la como uma disciplina acadêmica normativa, bem como a afirmação de Butler (2003) de que pode qualquer tentativa de normatizar a teoria *queer* significar seu indesejável fim.

Difícil, se não impossível, falar de estudos *queer* e não tratar das contribuições de Judith Butler, principalmente com seu texto mais influenciador: *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*, publicado primeiramente em 1990 e traduzido para o português, em 2003, por Renato Aguiar. Diante de certa insatisfação entre feministas de que o trabalho de Foucault havia focado apenas questões de sexualidade, a autora traz gênero como ponto central na discussão acerca de identidades (SPARGO, 2006). Partindo da visão foucaultiana de que a sexualidade é discursivamente construída, Butler (2001; 2003) argumenta que gênero também é discursivo e rodeado de performatividade. A visão de gênero como algo construído e naturalizado (e não natural) converge com a perspectiva de Foucault (2006) de que sexualidade é discursivamente produzida, além de contribuir para que se perceba que, não sendo natural, gênero não pode ser binário, resultar de diferenças cromossômicas e nem ser base para se constituir uma identidade central e outra(s) marginal(ais). Além disso, a proposta de Butler pode ser vista

como continuação do projeto foucaultiano também por ver no corpo uma via de estudo genealógico partindo da interpretação discursiva a ele dada (SPARGO, 2006; HALL, 2007). Pode-se perceber isto ao lermos a afirmação da autora de que “a investigação crítica que levanta as práticas reguladoras no âmbito das quais os contornos corporais são construídos constitui precisamente a genealogia “do corpo” em sua singularidade, capaz de radicalizar a teoria de Foucault” (BUTLER, 2003, p. 190, ênfase no original). Nesta perspectiva, definições com base em um suposto binarismo ('macho' X 'fêmea', 'masculino' X 'feminino', por exemplo) são “os termos naturalizados que mantêm essa matriz oculta, protegendo-a conseqüentemente de uma crítica radical” (BUTLER, 2003, p. 162). Assim, como veremos adiante, o que a matriz produz e controla lhe garante a invulnerabilidade a uma crítica por esconder, via naturalização, seu imperativo operante. É parte do empreendimento *queer* desestabilizar esta pretensa invulnerabilidade via crítica radical à pretensa naturalidade com que os corpos se constituem culturalmente. Também por isto se torna significativo tratar da visão butleriana neste texto.

No que concerne ao posicionamento dos sujeitos, pode-se dizer que tanto o "local" que pode ser chamado de "casa", oferecendo segurança e poder aos heterossexuais, quanto os lugares ocupados pelos considerados abjetos resultam da operação do que Butler (2003) chamou de "matriz heteronormativa", um imperativo que, via operação do poder com base na suposta diferença binária dos "sexos" e dos gêneros, determina a aceitabilidade, a inteligibilidade social do sujeito, sua visão como ser humano socialmente aceitável, por um lado, ou sua abjeção, por outro. Faz-se necessário ressaltar que por "sexo", Butler (2003) entende como ideal regulatório que cria e constrange (opera e governa) os corpos que constrói, por isso o uso das aspas inclusive no início do texto da autora. Por conseguinte, não se está discutindo o caráter biológico da matéria, e sim um questionamento mais profundo e subversivo da interpretação sócio-cultural dada à diferença dos corpos. O sexo, como ideal regulatório, dá-se por sua assunção social, sendo esta um resultado da reiteração de práticas semióticas de gênero (HALL, 2007). Nesse sentido é que o sexo é generificado, e não o gênero sexuado. O sexo 'assumido' é, então, o que governa os corpos que produz dentro da inteligibilidade social, no que é visto culturalmente como ser humano viável,

aceito. O desejo sexual, por fim, deve também estar, de acordo com a matriz, pertinente ao sexo e ao gênero do indivíduo, sendo a atração direcionada a indivíduos do sexo oposto. O que se põe fora disso fica, portanto, na perspectiva heteronormativa, relegado à abjeção.

A matriz heteronormativa, tomando uma suposta divisão binária dos sexos e dos gêneros, rege os corpos que produz, escondendo, entretanto, sua operação via naturalização das expressões identitárias, vistas socialmente como resultantes da identidade do sujeito. Dessa maneira, a matriz se protege de uma crítica radical, uma vez que se esconde atrás do que socialmente parece ser natural, normal, aceitável, esperado. Entretanto, autores e autoras inseridos nos estudos *queer* buscam questionar e desestabilizar a operação da matriz, argumentando não em favor de uma naturalidade da homossexualidade, mas contra o caráter natural da própria heterossexualidade. Para isso, questionam categorias como sexo e gênero. Em uma visão butleriana, "sexo" também é sócio-cultural, uma vez que resulta da assunção de um ideal regulatório que opera sobre os corpos que produz, sendo este ideal regulatório resultante das operações de gênero. Por isso é coerente afirmar que gênero não resulta de uma diferença sexual biológica. Com as palavras de Spargo (2006), Butler argumenta que gênero

(...) não é a extensão conceitual ou cultural do sexo cromossômico/biológico (uma leitura feminista estabelecida), mas uma contínua prática discursiva hoje em dia estruturada em torno do conceito de heterossexualidade como a norma dos relacionamentos humanos. A heterossexualidade compulsória é instalada no gênero através da produção de tabus contra a homossexualidade, resultando numa falsa coerência de gêneros aparentemente estáveis vinculados aos sexos biológicos apropriados. É por isso que identificar-se como homem lésbico parece absurdo. Mas as conexões não são inevitáveis ou naturais (SPARGO, 2006, p. 50).

Nesta perspectiva, o sexo é generificado, e não o gênero sexuado, contribuindo as "normas regulatórias do "sexo"" para se construir culturalmente a "materialidade dos corpos", mais precisamente "para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual" (BUTLER, 2001, p. 154). O corpo material, na verdade a materialidade do corpo, resulta da operação do poder regulatório do sexo por meio do qual o sujeito "simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no

interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2001, p. 155). Constrangendo e operando sobre os corpos que produz dentro do socialmente inteligível, a matriz também cria os sujeitos tidos como abjetos, uma vez que determina os que se enquadram ou não a seu imperativo, sempre punindo os últimos.

Como se nota, a maior contribuição de Butler está na contestação de identidades de gênero, sexo e sexualidade como prontas, completas e estáveis. Austin (1990), em sua teoria dos atos de fala, argumentou que na linguagem não haveria enunciados puramente constativos (que apenas refletem uma realidade), e defendeu que todo uso linguístico é um fazer performativo que cria a realidade. Baseando-se nessa teoria, Butler (2003) apresenta-nos gênero como efeito da performatividade, resultante de um fazer identitário. Por isso é que “[o] sujeito de Butler não é um indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação. A “sujeitividade” [*subjecthood*] não é um dado, e, uma vez que o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, é possível reassumir ou repetir a sujeitividade de diferentes maneiras” (SALIH, 2013, p. 11, ênfase no original). Anteriormente aos postulados da autora, gênero era visto como uma identidade pré-existente, capaz de produzir as expressões ligadas ao masculino ou ao feminino, dentro do que previa a matriz heteronormativa. A autora argumenta, entretanto, que gênero é um fazer (tal como Austin afirmava ser o dizer um fazer performativo, que cria uma realidade). Assim, gênero precisa ser reiterado, reafirmado histórica e culturalmente para existir, em uma visão da identidade como resultado e não causa das práticas de expressão. Assim,

[e]sta queda da distinção entre o performativo e o constativo se constituiu na dimensão da teoria de Austin que Butler desenvolveu em seu trabalho. Butler, ao abordar gênero, afirma que sentenças como ‘É uma garota’, ditas por um médico a uma mãe que dá à luz, não são apenas descritivas. Como a frase ‘Eu vos declaro marido e mulher’, um enunciado como ‘É uma garota’, na análise de Butler, performa um ato, *faz algo*.²² (KULICK, 2003, p. 139-140, ênfase no original)

²² This collapse of the distinction between performative and constative was the dimension of Austin’s theory that Butler developed in her work. Focusing on gender, Butler claimed that utterances like the ‘It’s a girl’ delivered by a doctor to a mother who has just given birth are not merely descriptive. Like the priest’s ‘I now pronounce you man and wife’, an utterance like ‘It’s a girl’ performs an act. It does something in Butler’s analysis” (KULICK, 2003, p. 139-140, ênfase no original).

Enunciados, roupas, gestos, práticas semióticas enfim constituiriam o sujeito, na visão butleriana. O sujeito é, assim, construído de forma retroativa pelo imperativo heterossexual, resultando da repetição das normas desse imperativo, não sendo pois a causa das expressões que o localizam, mas seu efeito (BUTLER, 2003). Por isso se pode notar que, para Butler, a identidade de gênero passa a ser vista como performativa, ou seja, não como resultante das diferenças de órgãos sexuais, mas como efeito de práticas discursivamente reiteradas. Nas palavras de Cameron (2005), com os postulados de Butler e em uma abordagem pós-moderna, passamos a ver “identidades de gênero e comportamentos de gênero como produzidos ao mesmo tempo, sendo que gênero é algo que se faz ou se performa”²³ (CAMERON, 2005, p. 484), passando gênero a ser produzido na repetição do que antes parecia ser tão somente sua expressão e reconhecido como relativo ao (producente do) sexo. Este, por sua vez, resulta da generificação que, regida pela matriz heteronormativa, precisa ser inteligível e, para tanto, pode ser apenas binária (BUTLER 2003; 2001; HALL, 2007).

Como se pode notar, a construção performativa de identidades é um dos pontos da teoria *queer* que destoa de uma visão essencialista, o que tem implicações políticas e concorre no estabelecimento de diferenças entre o movimento social LGBT e o ativismo *queer*. No que concerne a estas diferenças, resolvi tomar como base a investigação feita pelo professor Leandro Colling (2015) em trabalho de pós-doutoramento no qual pesquisou coletivos sintonizados com a perspectiva *queer* e militantes LGBT de Portugal, Espanha, Chile e Argentina, países que, segundo o próprio autor, não destoam da realidade brasileira quanto às formas de atuação destes dois segmentos. Para Colling (2015) o movimento LGBT institucionalizado tem apostado quase sempre “na conquista de marcos legais como o casamento, leis antidiscriminação, identidade de gênero e normativas, como portarias para o uso do nome social por pessoas trans, etc.” (COLLING, 2015, p. 239), ao passo que o ativismo *queer* tem procurado atuar no campo da cultura, “por meio de manifestações que também confrontem as normas de gênero e sexualidade que já estão instituídas” (COLLING, 2015, p.239). Outro aspecto que diferencia

²³ "(...) gender identities and gendered behaviours are produced ongoingly; gender is something you do or perform" (CAMERON, 2005, p. 484).

os dois segmentos, de acordo com Colling, (2015) é o fato de que o ativismo *queer* “critica a aposta exclusiva nas propostas dos marcos legais, em especial quando estas estratégias e leis reforçam normas ou instituições consideradas disciplinadoras das sexualidades e dos gêneros.”(COLLING, 2015, p. 239) O autor ressalta que estas críticas são compreendidas pelo movimento LGBT como se o ativismo *queer* fosse contra o casamento ou união civil entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo. Para Colling (2015), a crítica é “ao estabelecimento de mais um grau de respeitabilidade e ao que se perde (ou deixa de se ganhar) com o Estado regulando as nossas relações, desejos e configurações de parentesco”. (COLLING, 2015, p. 239).

Para Colling (2015), o movimento LGBT, apesar de já reconhecer que apenas as leis não acabam com as práticas preconceituosas, pouco tem proposto, no campo da cultura, ações que venham a promover o respeito às diferenças de gênero e sexualidade. Colling (2015) ainda acrescenta:

A grande alternativa do movimento LGBT, para tentar mudar a cultura preconceituosa, é apostar as fichas em políticas públicas nas escolas. Nenhum dos quatro países, como vimos, possui políticas efetivas para a promoção do respeito às diferenças de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Por conta disso a militância tenta fazer o que pode, indo às escolas receptivas ao debate para incluir algumas temáticas nas atividades extraclasse. (COLLING, 2015, p. 240)

O autor prossegue estabelecendo diferenças entre o ativismo *queer* e o movimento LGBT, que denomina de “mais institucionalizado” ou *mainstream*, destacando principalmente: que o movimento LGBT tenta forçosamente enquadrar em uma das identidades da sigla LGBT, todas as pessoas não-heterossexuais e não-cisgêneras, ao passo que o ativismo *queer* entende as identidades como fluidas, que podem ser criadas, recriadas e subvertidas, sem hierarquias. Critica o fato de que para conquistar direitos, o movimento LGBT defende que LGBTs precisam de uma “boa imagem”, o que significa uma aderência à heteronormatividade, ideia que é rejeitada pelo ativismo *queer*. Ressalta também o quanto é diferente o significado das ações de desobediência civil entre os dois segmentos: o movimento LGBT pressiona no campo da política por meio de manifestações, abaixo-assinados, comunicados à imprensa, ofícios; os coletivos *queer* optam pela ocupação de prédios públicos, protestos em igrejas, performances e manifestações de rua, com o

uso de vídeos e outras produções culturais, mas acima de tudo, o corpo, que, bastante sexualizado, passa a ser o mais importante instrumento político. Ressalta que, na maioria das vezes, tais ações podem levar a prisões ou processos judiciais.

Por fim Colling (2015) chama a atenção para a interseccionalidade, como algo muito mais presente nos coletivos de perspectivas *queer* do que nas vozes dos militantes do movimento LGBT *mainstream*. Segundo Colling (2015) os coletivos *queer* tem buscado dialogar com “os movimentos feministas, étnicos, migrantes, de trabalhadoras do sexo, de jovens e de pessoas que lutam contra o capitalismo” (COLLING, 2015, p.243). Ressalta também que os coletivos *queer* têm construído uma “leitura mais crítica ao quanto o mercado usa e absorve a identidade gay” enquanto o movimento LGBT *mainstream* prossegue carecendo de uma compreensão mais crítica sobre o capitalismo ou até mesmo da maneira “como esse mercado, que está de olho no dinheiro rosa, estabelece um padrão corporal e de comportamento que poucas pessoas LGBT conseguem atender completamente” (COLLING, 2015, p. 243).

Apesar de apontar as diferenças, Colling (2015), reconhece que as fronteiras entre estes dois “blocos” vem ficando menos notáveis e aponta alguns indícios do diálogo entre o ativismo *queer* e o movimento LGBT, como por exemplo, o fato de alguns segmentos dos movimentos LGBT passarem a compreender gêneros e sexualidades através da cultura, e não mais a partir do campo médico, biológico ou genético e a utilização, cada vez mais frequente, de conceitos elaborados a partir dos estudos *queer*, em especial o de heteronormatividade, nos discursos da militância LGBT.

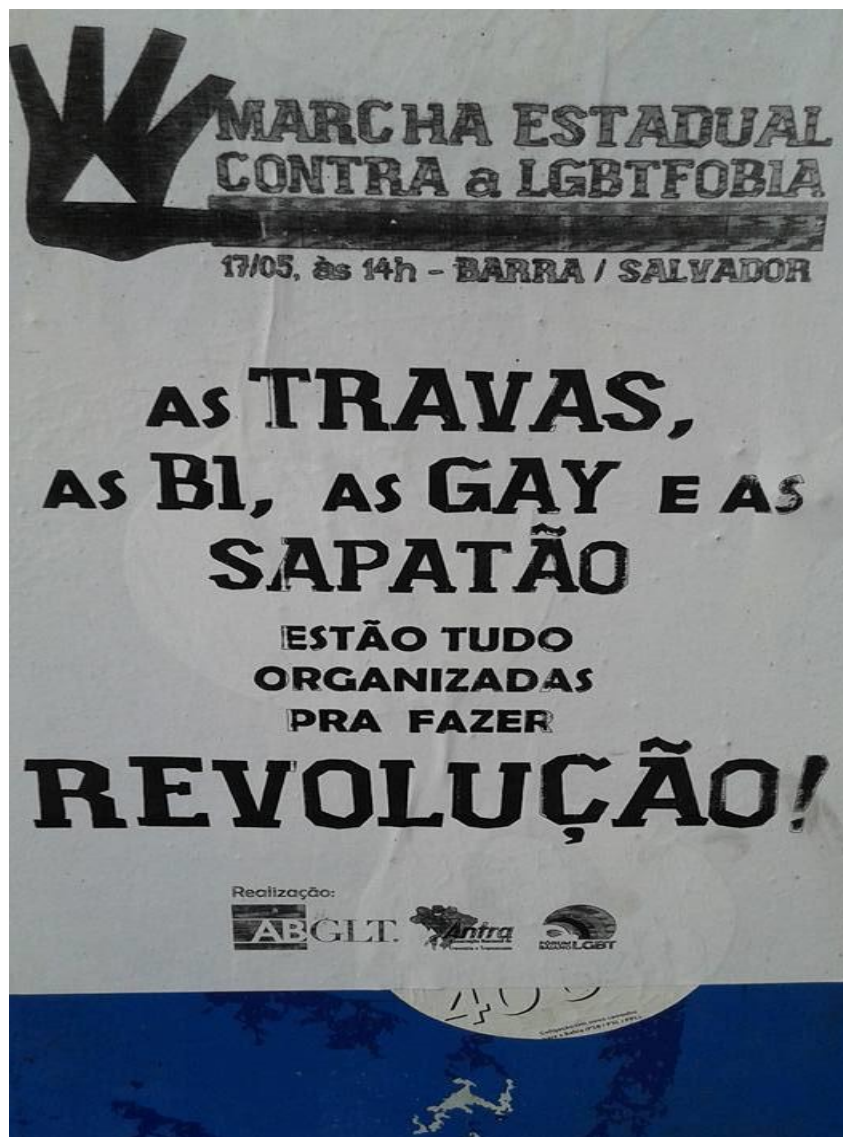


Figura 1 – Cartaz 1 Marcha Estadual contra a LGBTfobia – Arquivo pessoal

As figuras 1, 2 e 3 representam cartazes que serviram como chamadas para a Marcha Estadual pela cidadania LGBT promovida pela ABGLT, Antra, Fórum Baiano LGBT em parceria com outros coletivos do estado da Bahia ocorrida em 17 de maio de 2015.

Um aspecto que desperta atenção quanto às chamadas para a Marcha Estadual contra a lgbtfobia é a subversão dos sentidos atribuídos a termos que, em geral, são tomados como ofensivos e violentos. Os termos *bicha*, *trava*, *sapatão*, dentre outros, são tomados como autodenominação orgulhosa. Embora a convocação para o evento tenha partido de organizações da militância dos grupos institucionalizados como a ABGLT, a ANTRA e o Fórum Baiano LGBT, percebe-se que as chamadas possuem uma conotação bem

queerizada, pois utilizam estes termos com orgulho e auto-afirmação. Isso demonstra que apesar das inúmeras diferenças existentes entre os coletivos *queer* e o movimento LGBT, as fronteiras entre eles estão cada vez mais fluidas e menos notáveis, como aponta Colling (2015).



Figura 2 – Cartaz 2 Marcha Estadual contra a LGBTfobia – Arquivo pessoal



Figura 3 – Cartaz 3 Marcha Estadual contra a LGBTfobia – Arquivo pessoal

A importância dos questionamentos da identidade, mais precisamente das identidades de sexo, gênero e sexualidade constantes na teoria *queer* e resultantes da militância e da academia está, neste trabalho, no fato de que busco analisar como as categorias são vistas nos documentos analisados e na fala dos militantes entrevistados. Além disso, após análise da construção da identidade LGBT nos movimentos sociais com base nos dados do estudo, será possível pensar nos desdobramentos de tal construção, o que potencialmente se conquista e o que possivelmente se perde diante da forma com que historicamente os movimentos, aqui no Brasil, têm visto as categorias pelas quais buscam militar. Assim, com o fim de tornar o leitor familiar aos documentos estudados nesta pesquisa passo, no capítulo seguinte, a descrevê-los contando com o suporte de autores e autoras que também os

estudaram. Na sequência, no terceiro capítulo, apresento os participantes que contribuíram no levantamento de mais dados com as entrevistas que concederam para o estudo, descrevo os instrumentos utilizados para a coleta e faço, por fim, a análise dos dados à luz do arcabouço teórico com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa.

CAPITULO II

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA ENTRE 2003 E 2014 E OS DIREITOS LGBT

No primeiro capítulo foram apresentados pressupostos de Michel Foucault e dos estudos *queer* sobre as contestações de sexo, gênero e sexualidade e a construção histórica do movimento social LGBT. Este segundo capítulo pretende compreender a trajetória da política educacional brasileira entre os anos de 2003 e 2014 tendo como fontes os documentos, planos e programas que tenham colaborado no sentido de uma educação que se destine à promoção do respeito à diversidade, ao combate à homofobia e ao respeito em relação aos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

A construção dessa trajetória levará em conta os seus antecedentes, a literatura sobre o movimento LGBT na luta por direitos com destaque para o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), valorizando o seu papel no reconhecimento das pessoas LGBT e na introdução de maneira mais efetiva das questões sobre diversidade sexual e identidade de gênero no campo da educação. Entretanto, outros documentos também serão contemplados, dentre eles o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009), a Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 (BRASIL, 2008), a Conferência Nacional de Educação de 2010 (BRASIL, 2010) e a Conferência Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014). Estes documentos constituem as fontes desta pesquisa, dos quais se coletarão os dados que, em seguida, serão objeto de análise. O recorte temporal deste trabalho (2003 a 2014) corresponde aos governos do presidente Luiz Ignácio Lula da Silva e o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, período que corresponde, também, a uma maior institucionalização do movimento social LGBT e, paralelamente, à propagação, ainda que de maneira incipiente, de grupos identificados com as políticas *queer*. Entretanto, muito antes de 2003 já é possível identificar um diálogo entre o movimento social LGBT e os governos, que resultou na ampliação de direitos para esse segmento da população, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

2.1 A diversidade sexual e o direito à educação

Antes de apresentar os documentos que norteiam as políticas públicas e discutir o quanto estes reconhecem lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais e transgêneros como sujeitos de direito, bem como o Movimento LGBT quanto à legitimidade de suas demandas, a participação política de cidadãos e cidadãs ativistas LGBT nos espaços institucionais, a avaliação da efetividade das políticas e seus impactos, especialmente na educação básica, é necessário reconhecer que essa não é uma tarefa simples. Apesar de se reconhecer que, na atualidade, a escola se constitui como um lugar de disputas políticas no campo da diversidade sexual e de gênero, ainda é insuficiente o que se sabe a respeito do acesso de LGBT à educação e quão prejudicados são a permanência e o desempenho destes nos espaços escolares, sendo essa a razão para o empreendimento deste estudo.

É importante ressaltar que o tema da homofobia levou bastante tempo para entrar na agenda de pesquisa sobre políticas públicas da educação brasileira. Isso tem reforçado ainda mais uma escola que continua e sistematicamente discrimina, por questões de sexualidade e gênero, o que justifica a necessidade de se discutir sobre a homofobia no contexto educacional.

Por que pensar em políticas públicas para a inclusão da diversidade sexual? A resposta pode estar na ideia que se tem de educação como direito de todos, já bastante propalada em nossos textos constitucionais desde as primeiras leis que tratam do ensino no Brasil. Outra maneira de se justificar tais políticas é recorrendo aos dados dos relatórios que tratam sobre a violência homofóbica no Brasil, as constantes violações de direitos de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais. Ou podemos partir da ideia de que a escola é, quase sempre, a primeira instituição com a qual a criança tem contato fora da família, portanto a escola carrega a função de “legitimar ou recusar essas identidades, entre outros significados construídos previamente” (MOITA LOPES, 2002, p. 204). Reconhecendo a escola como lugar de organização e normatização, como afirma Louro (1997, p. 91), como um “dispositivo de governo e de controle que além de refletir certas condições, ela as produz”.

Louro (2000) também adverte que

[a] escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou de bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 30)

Nesse sentido, recorri a um importante trabalho a respeito da existência de homofobia nas escolas públicas do Brasil, que foi o *Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras*. A pesquisa foi realizada em cidades das cinco regiões brasileiras. Na região Norte: Manaus (AM) e Porto Velho (RO); Nordeste: Natal (RN) e Recife (PE); Centro-Oeste: Cuiabá (MT) e Goiânia (GO) Sudeste: Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP) e Sul: Curitiba (PR) e Porto Alegre (RS). O estudo foi realizado pela Reprolatina Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva no ano de 2011 e contou com o apoio técnico e financeiro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretarias de Estado da Educação e Prefeituras Municipais / Secretarias Municipais de Educação. Esse estudo foi um dos componentes do Projeto Escola sem Homofobia, projeto elaborado com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC.

A pesquisa se desenvolveu para subsidiar o Programa Escola sem Homofobia e teve como objetivo “conhecer a percepção das autoridades educacionais, equipe docente, e alunos de 6º ao 9º ano de ensino fundamental da rede pública de ensino, sobre a situação da homofobia no ambiente escolar.” (DIAZ, CHINAGLIA e DIAZ, 2011, p. 20). Em seu relatório final a pesquisa confirmou a existência de homofobia nas escolas:

O resultado mais importante da pesquisa foi a constatação de que existe sim homofobia nas escolas, reconhecida pela grande maioria das e dos participantes como um problema importante que merece toda a atenção, não somente das autoridades educacionais, mas de toda a sociedade. Por outro lado, a pesquisa também constatou que a população LGBT é

invisível nas escolas, o que também determina a invisibilidade da homofobia. A homofobia também é naturalizada ou minimizada, para não entrar em conflito com os costumes tradicionais da sociedade dominada pelas doutrinas morais religiosas que condenam a homossexualidade (DIAZ, CHINAGLIA e DIAZ, 2011, p. 64)

A discussão a respeito do direito à educação dos LGBT tem por mérito a garantia de que o espaço escolar é um espaço privilegiado de combate às discriminações, ao sexismo, aos preconceitos e, em especial, à homofobia, contra uma persistente constituição de cenários nos quais as violências simbólicas e físicas são frequentes e atingem diretamente direitos básicos do indivíduo.

Aproximar a discussão sobre o direito dos LGBT à educação ao tema da inclusão tem provocado inquietações no campo acadêmico, razão pela qual vem ocorrendo um aumento significativo do número de pesquisas que buscam debater esta temática, especialmente nos programas de pós-graduação em Educação nas universidades brasileiras.

Ferreira (2008), em uma perspectiva abrangente, aponta que os educadores devem tentar combater o preconceito sofrido por todos aqueles que venham a estar em uma situação de vulnerabilidade, “sejam estes estudantes com deficiência ou sob outras condições de vulnerabilidade, entre as quais, ser negro, indígena, ser jovem e estar grávida, ser do campo e estudar na zona urbana, etc.” (FERREIRA, 2008, p. 11), demonstrando ser profícuo o debate na área. Embora não citadas pela autora, podemos claramente acrescentar aqueles que não se reconhecem como heterossexuais como estando também nessas condições de vulnerabilidade. Desta maneira é que se agregam, neste trabalho, questões identitárias à educação inclusiva.

Neste trabalho, a inclusão/exclusão se apresenta na perspectiva da educação como direito de todos os cidadãos, com ou sem necessidades especiais, de diferentes etnias e classes sociais, em suas multiplicidades de gênero e com respeito às diferenças individuais. Ao abordar o tema se pretende contribuir no sentido de apontar possíveis caminhos para o processo de inclusão na Educação Básica, no caso específico do grupo dos LGBTs.

Mencionando documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no

Campo do Ensino, de 1960, e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, Cury (2002) reconhece a educação como direito. Afirma que o acesso à educação escolar é um direito que jamais perdeu e nem perderá sua atualidade. De acordo com Cury,

[a] dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que se estabelece entre a igualdade e a diferença. (CURY, 2002, p. 255)

Também bastante significativas no tocante à educação nos tempos modernos, com atenção especial voltada à América Latina, são as considerações e a discussão tecidas por Miranda (1997). Partindo da configuração tomada pelo capitalismo nas sociedades atuais e dos efeitos da globalização, a autora discute o fato de o mercado mundial ser instaurado como mecanismo significativo para se obterem recursos, o que configuraria uma reforma do Estado nos países latino-americanos. Citando uma proposta de 1990 elaborada pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a autora argumenta que

(...) os anos 90 exigiriam o enfrentamento de desafios extraordinários, como fortalecer a democracia e, ao mesmo tempo, ajustar as economias, estabilizando-as e incorporando-as a uma mudança tecnológica mundial intensificada ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo reordenamento mundial (MIRANDA, 1997, p.2).

A exposição da autora prossegue no sentido de esclarecer como instituições como o Banco Mundial vinculam educação e produtividade, bem como a valorização em eventos como a Convenção de Jomtien e o CEPAL da centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão. Com base na argumentação da autora, a educação, ao ser entendida

em uma perspectiva mercadológica, capitalista, mundializada, pode prescindir de uma reflexão maior, que leve em consideração processos históricos que resultam em vários aspectos da exclusão em sociedade. Assim, a perspectiva de Miranda (1997) se insere na discussão sobre o que se entende por educação no discurso que se propõe tratar da inclusão/exclusão.

Para Oliveira (2004, p. 16), desde o último quarto do século XX, o termo 'exclusão' começou, gradualmente, a ocupar espaços na literatura social, especialmente a partir da área das políticas públicas, entrando fortemente em todas as áreas. Oliveira (2004, p.16-17), que extrai da obra de Marx os referenciais para uma reflexão sobre a exclusão social, adverte que a disseminação do conceito de exclusão, especialmente quanto às políticas públicas, carece de rigor conceitual, vez que se encontra revestido de imprecisão. Para Oliveira (2004 p. 144) "o conceito de exclusão só adquire sentido no interior de uma totalidade complexa, orientada na perspectiva da sociedade de classes". O autor afirma que "o princípio exclusão-inclusão é constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas" (OLIVEIRA, 2004, p.105).

Embora o movimento social LGBT e suas questões não sejam necessariamente enquadradas na clássica "luta de classes", convém destacar que este movimento disputa em favor do reconhecimento da legitimidade das diferenças de gênero e sexualidades, o que explica o fato de virem ocupando, cada vez mais, um papel de destaque na construção de políticas que visam o enfrentamento do preconceito, o fim da discriminação e das violências sofridas por este grupo.

2.2 A Constituição de 1988 e os desdobramentos na política educacional brasileira a partir do princípio da universalidade e da não discriminação

Considerando que as discussões em torno da educação inclusiva ganham corpo a partir dos anos 1990, será considerada neste trabalho a Constituição Federal de 1988 como ponto de partida para abordar a trajetória das políticas públicas de inclusão da diversidade sexual por meio da educação. A Constituição de 1988 possibilitou a incorporação de novos e importantes

direitos, entre eles a educação como direito fundamental e a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, garantindo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo.

Durante a Assembleia Constituinte, os debates em torno do tema da diversidade sexual estiveram presentes em subcomissões que discutiam gênero, tutela de vida, igualdade, relações de trabalho e relações familiares. Foi a partir desse enfoque que o tema foi tratado nos debates, embora não tenha sido feita no texto constitucional de 1988 nenhuma alusão à diversidade e à orientação sexual:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...)

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

(...)

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (BRASIL, CF, 1988)

O artigo 5º da CF afirma a igualdade de forma geral, ressaltando a igualdade entre os sexos. Gênero, bem como orientação e diversidade sexual, embora tenham sido temas muito debatidos nas comissões, não figuraram no texto constitucional. Da mesma forma, o princípio da igualdade e da educação como direito de todos aparece no texto constitucional no capítulo Educação, porém de forma genérica, sem atenção a demandas específicas das minorias:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, CF, 1988)

Outro aspecto que deve ser destacado é o modelo de família que, de acordo com o texto constitucional em seu artigo 226, merece a tutela do

Estado, sendo veemente o reconhecimento da heterossexualidade como norma:

- A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

(...)

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

As observações aqui levantadas não objetivam encobrir a importância da Constituição de 1988 para a legitimação do princípio da igualdade de direitos e o avanço da garantia de direitos sociais que se estenderam ao conjunto da população, bem como sua importância na estruturação de políticas públicas e ações afirmativas empenhadas em diminuir os abismos sociais que modelaram historicamente a sociedade brasileira. Entretanto, é necessário que se reconheça que muito ainda precisa ser feito pelo Estado no sentido de que estes mesmos direitos sejam estendidos a toda a população.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, foi precedida por intensa mobilização social, uma marca bem característica do momento político da época, perpassado pelo processo de redemocratização do país e pela crença da população em mudanças significativas da sociedade pela via política. Esperava-se que os intensos debates levassem a uma lei que respondesse às demandas dos movimentos sociais representados nesses debates. Embora a lei seja considerada progressista por alguns educadores, por outro lado foi alvo de críticas, pois a Lei 9394/1996 não garantia acesso efetivo a uma educação de qualidade a uma parcela da população que continuava excluída do direito à educação.

A LDB afirma, em seu artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.1-2). A Lei prevê, também, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, assim como o pluralismo de ideias e

de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e *apreço à tolerância* (grifo nosso).

A LDB traduz dois aspectos que configuram o que na contemporaneidade se configura como direito à educação: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O dever do Estado de garantir acesso e permanência proclamado na Constituição Federal e confirmado na LDB traz o princípio da universalização do direito à educação. Contudo, é preciso lembrar que o direito à educação só se concretiza quando o Estado e a sociedade assumem o papel ativo de elaborar as políticas públicas, que não se limitam à garantia de oferta de escolas nem à responsabilização dos pais ou responsáveis pela obrigatoriedade em matricular seus filhos.

Observa-se que, embora a lei preveja algumas garantias, essas mesmas garantias aparecem no texto legal de forma muito vaga e imprecisa, e não somente no que diz respeito ao papel do Estado. Tomemos por exemplo a expressão “apreço à tolerância”, que aparece como um dos princípios nos quais se baseará o ensino. Há que se questionar o que vem a ser “tolerância”. Levando em conta as demandas do segmento LGBT, ainda que a elaboração de sucessivas políticas de educação tenha impactado sobre a questão da diversidade sexual nos últimos vinte anos, importantes lacunas ainda persistem entre as políticas e o que se dá, efetivamente, na sociedade.

De acordo com Saviani (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma regra de caráter global, de aplicação geral, abstrata e de caráter impositivo, que normatiza e dá a direção, o rumo fundamental de que a Educação Brasileira deve seguir apresentando concepção neoliberal. Entretanto, e mesmo com essas características não tão positivas, configurou como um salto importante rumo à regulação de estrutura e funcionamento mais efetivos da educação nacional, indicando direções para sua execução. Para Saviani a Lei, apesar de ter se originado sob influência de uma estrutura dominante, possibilita, mesmo que minimamente, uma nova forma de conceber a educação brasileira frente às necessidades atuais e possibilita perspectivas de maior direito à educação àqueles que estavam à margem do processo.

Em 1997, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representou um importante marco no que diz respeito à questão da discussão sobre sexualidade na educação básica numa perspectiva de tema transversal.

É quando, de acordo com Louro (2000), se deram os primeiros passos para o que a autora chama de esboços primários da “efetivação curricular” da sexualidade, com a reformulação oriunda da LDB 9.394/96. Os Parâmetros Curriculares Nacionais não somente se propuseram a reestruturar as disciplinas dos ensinos fundamental e médio, houve a inclusão dos temas transversais, que se resumem como campos do conhecimento que são indispensáveis para a formação escolar e social, contudo não configuram a necessidade da inclusão curricular como disciplina (LOURO, 2000).

Os PCNs se apresentam com ideias muito coerentes com os avanços das pesquisas sobre sexualidade e trazem a possibilidade de a escola contribuir para o combate ao preconceito em razão de sexualidade - homofobia, e ser questionada, deixando de ser lugar de produção e valorização da excludente norma heterossexual. Os PCNs se constituem em um dos primeiros documentos do Ministério da Educação (MEC) com conteúdo e indicações para as escolas sobre os temas gênero e sexualidade:

Propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde com as crianças e os jovens as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus. (BRASIL, PCN, 1997, p.83)

O lançamento dos PCNs em 1997 provocou inúmeras discussões. Dos temas transversais, nenhum *causou* tanto quanto o tema Orientação Sexual. Este tema transversal aponta para a necessidade de mudanças no tratamento da educação sexual nas escolas. Os conteúdos apresentados no Tema Transversal Orientação Sexual estão em três blocos: (i) Corpo: matriz da sexualidade; (ii) Relações de gênero; e (iii) Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Sobre a discussão a respeito das relações de gênero, sugere que

[a] discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos. (BRASIL, PCN, 1997, p. 99)

As mudanças na educação oriundas da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a criação dos PCNs em 1997 fortaleceram o debate acerca da educação como fator essencial para o exercício da cidadania. Nesse mesmo período, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o tema homossexualidade ganhou importância a partir de programas voltados ao combate à violação de direitos humanos. O governo brasileiro começa a fazer seus primeiros movimentos no campo dos direitos LGBT. Para Miguel Arroyo (2014),

[a] ênfase agora nas políticas educativas passou a ser educação em direitos. Eduquemos persuadindo para respeitar outros, tolerar, conviver com os outros reconhecidos sujeitos de direitos. A meta normativa dessas políticas para o trato dos diferentes porque reconhecidos sujeitos de direitos ainda fica na denúncia e em campanhas contra a homofobia, o racismo, o sexismo, o regionalismo e em projetos de educação para convívios mais tolerantes entre os grupos diferentes. (ARROYO, 2014, p.273)

O primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) foi formulado em 1996, com base nas decisões da Conferência Mundial de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, que ocorreu em 1993 na cidade de Viena. No PNDH I, elaborado pelo Ministério da Justiça, pode-se perceber que pela primeira vez em um documento oficial do governo brasileiro há uma referência ao termo “homossexual”. No documento, os homossexuais aparecem como sujeitos de direitos, com relação ao respeito e garantia à vida e à integridade física. O PNDH I continha entre suas metas de curto prazo a proposição de “legislação proibindo todo tipo de discriminação, com base em origem, raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual” (BRASIL, 1996). Também previa a prevenção à violência

contra grupos em situação de vulnerabilidade, entre esses grupos mencionava os homossexuais.

O Programa Nacional de Direitos Humanos II - PNDH II (BRASIL, 2010) foi elaborado em 2002, no final do governo Fernando Henrique Cardoso. Neste programa, o reconhecimento de homossexuais como sujeitos de direitos continua com proposta de emenda à Constituição Federal para incluir a garantia do direito à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por orientação sexual. Os artigos 114 a 118 diziam respeito à orientação sexual e previam a proposta de emenda à Constituição para a inclusão do direito à livre orientação sexual, o apoio à regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais, além de excluir o termo “pederastia” do Código Penal Militar e incluir dados relativos a orientação sexual nos censos e pesquisas oficiais.

2.3 As políticas públicas e a educação para a diversidade sexual entre 2003 e 2014

As políticas estabelecidas durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso sofreram reformulações no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Isso se deu por meio de ações de vários ministérios e das secretarias especiais: Direitos Humanos, Promoção da Igualdade Racial e Política para as Mulheres, além da criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do Ministério da Educação e, principalmente, pelo lançamento do Programa Brasil sem Homofobia.

Em 2003, o governo brasileiro apresentou uma resolução à Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas denominada Orientação Sexual e Direitos Humanos. O documento comportava o reconhecimento da diversidade de orientação sexual como um direito humano e, se aprovado, seria a primeira resolução da ONU a mencionar 'orientação sexual' e a condenar a violação de direitos nesta área. Porém, em 2005, sem adesão suficiente, a proposição foi retirada, embora o assunto permanecesse na pauta. Ressalte-se que o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos,

voltado para políticas de não discriminação no ambiente de ensino, serviu de base na elaboração do PNDH III, de 2010.

Em consulta ao banco de teses e dissertações, bem como a periódicos da Capes e também a grupos de estudos, percebe-se que houve durante esse período um aumento significativo da discussão sobre o tema em relevantes trabalhos, demonstrando que esta temática também ganhou atenção no interior de outros espaços sociais – entre eles a escola e a universidade, sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e na área de Estudos Gays e Lésbicos. Dentre os diversos grupos, podemos destacar o “Quereres UFSCar – Núcleo de Pesquisa em Diferenças, Gênero e Sexualidade”, que funcionou por muitos anos como Grupo de Pesquisa Corpo, Identidades e Subjetivações; o “Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná”, criado em 1994, estimula estudos e discussões sobre questões de gênero por meio de seminários, palestras, projetos e eventos de extensão; o “Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – Gesed UFSC”, criado em março de 2010; o “Ser-Tão - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade”, vinculado à Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás; o “CUS - Grupo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade”, criado no final do ano de 2007 junto ao Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT), na Faculdade de Comunicação, na Universidade Federal da Bahia; o “NUGSEX DIADORIM – Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade”, da Universidade do Estado da Bahia; o “NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher”, criado em maio de 1983, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFBA e o Grupo de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação” (GT 23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Um outro aspecto a ser considerado foi o número considerável de campanhas realizadas pelo movimento LGBT e outras entidades da sociedade civil - com o apoio do Programa Nacional DST e Aids e de secretarias estaduais e municipais de saúde e educação de todo o país e a incorporação do tema Orientação Sexual e Identidade de Gênero na agenda de direitos dos países do Mercosul (2006).

Lançado em 2007, o documento *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (BRASIL, 2007), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/MEC, na área da educação, pretendia a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia. Encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) como resultado de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O Programa Nacional de Direitos Humanos III (BRASIL, 2010) é uma versão reformulada dos dois planos anteriores que foi apresentada, com atualizações à sociedade somente no ano de 2010. Mais uma vez, seguindo a tradição dos planos anteriores, a questão da violência contra homossexuais e de demais sexualidades dissidentes é tratada numa perspectiva generalista e nenhum de seus seis eixos dedica-se com exclusividade às questões dos direitos de LGBT. Em apenas um de seus eixos orientadores, a questão é contemplada como objetivo estratégico que trata da garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero. O eixo IV, que trata da Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência apresenta um objetivo estratégico que prevê a redução da violência motivada por diferenças de gênero, raça ou etnia, idade, orientação sexual e situação de vulnerabilidade.

De maneira bem generalista, o PNDH III (BRASIL, 2010) aponta para ações quanto aos direitos à saúde, à educação, à assistência e à segurança pública, prevendo apoio diferenciado às pessoas idosas, indígenas, negras e de comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, crianças e adolescentes, mulheres, pescadores artesanais e população de baixa renda. Dessa forma, o documento prevê ações na área da saúde, da assistência e da educação relacionadas à população LGBTT.

É importante ressaltar que ao tentar sintetizar as políticas públicas para a educação e fazer a interface com a diversidade sexual a partir dos

documentos formulados no âmbito do governo federal, percebe-se que quase todas elas têm origem no contexto da assistência, da saúde, da justiça e dos direitos humanos. Mas há que se observar que, em uma análise mais atenta, estas políticas terminam sempre por reverberar no contexto da educação. Não são poucos os documentos federais que, somados aos que já foram mencionados neste trabalho, sintetizam as políticas públicas LGBT nacionais entre 2003 e 2014. O Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), órgão colegiado, integrante da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)²⁴, criado por meio da Medida Provisória 2216-37 de 31 de Agosto de 2001, destaca os seguintes documentos:

- Programa Brasil sem Homofobia – BSH, 2004; apresentado neste capítulo, na seção seguinte;
- Decreto da Presidência da República nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Este decreto instituiu o Programa Saúde na Escola – PSE, que tem como finalidade a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Como ação derivada deste decreto o destaque é o programa Saúde e Prevenção nas Escolas, cuja finalidade é a promoção da saúde sexual e reprodutiva de jovens e adolescentes, objetivando a redução da infecção pelo HIV e da evasão escolar que tem como causa a gravidez juvenil e de adolescentes.
- Plano Nacional de Enfrentamento da epidemia de Aids e DST entre Gays, outros Homens que fazem sexo com outros homens (HSH) e Travestis (2007) – o plano integra ações de instituições governamentais e não governamentais para o enfrentamento da epidemia em HSHs e travestis.
- Política Nacional de Atenção à Saúde do Homem (2008) – voltada para a atenção integral à saúde do homem nas populações indígenas, negras,

²⁴ A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, também conhecida como Secretaria Especial de Direitos Humanos, foi um secretaria com *status* de ministério do Poder Executivo do Brasil, instituída pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 17 de abril de 1997. Era o órgão que tratava de implementar, promover e assegurar os direitos humanos no Brasil até 2 de outubro de 2015, quando foi unificada com as secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres na reforma ministerial pela presidenta Dilma Rousseff, formando o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos.

quilombolas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, de trabalhadores rurais e população carcerária.

- As deliberações da Conferência Nacional de Educação Básica (BRASIL, 2008).
- Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009) – trata das 51 diretrizes e 180 ações aprovadas na Primeira Conferência Nacional LGBTTT.
- Decreto Presidencial de 4 de junho de 2010 – cria o Dia Nacional de Combate à Homofobia.
- Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2010).
- As deliberações da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010).
- Ação Direta de Inconstitucionalidade 4277 (2011) – ação que equipara os direitos da união entre pessoas do mesmo sexo às uniões entre pessoas de sexos opostos.
- Resolução nº 175 do Conselho Nacional de Justiça (2013) – proíbe a recusa de habilitação, celebração de casamento civil ou de conversão de união estável em casamento entre pessoas do mesmo sexo pelas autoridades competentes.
- Portaria da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República nº 766 (2013) – cria o Sistema Nacional de Proteção de Direitos e Enfrentamento à Violência Contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, travestis e Transexuais – LGBT. Visa a promoção de políticas de promoção da cidadania e direitos de LGBT no âmbito do Poder Público e nas relações com os diferentes segmentos da sociedade.

Mais recentemente, um importante avanço se deu no campo das conquistas de direitos LGBT. Trata-se das Resoluções 11 e 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, da Secretaria de Direitos Humanos que foram publicadas no Diário Oficial da União do dia 12 de março de 2015. As resoluções regulamentam que travestis, transexuais e transgêneros tenham direito ao uso do nome social nas instituições públicas e privadas de ensino, inclusive nas universidades e nos boletins de ocorrência registrados por autoridades policiais. Em relação às escolas, foi estabelecido que deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços

segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada um. Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes, deve haver a possibilidade do uso conforme a identidade de gênero. Trata-se de uma reivindicação histórica do movimento social LGBT que já vinha sendo atendida em parte por algumas instituições de ensino superior e pela rede pública de ensino de alguns estados da federação e pelo Sistema Único de Saúde – SUS. É um avanço significativo no sentido do reconhecimento de um direito e que certamente terá desdobramentos positivos quanto ao acesso e à permanência de travestis, transexuais e transgêneros nos serviços educacionais.

2.4 Principais documentos norteadores da política educacional em debate com as demandas LGBT

Como já mencionado no início deste capítulo, a nossa análise se concentra, nesta seção do presente capítulo, nos seguintes documentos: Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009), Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 (BRASIL, 2008), Conferência Nacional de Educação de 2010 (Brasil, 2010) e da Conferência Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014) e Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.

2.4.1 O Programa Brasil sem Homofobia

Inicialmente, lembremos que o termo ou expressão “homofobia” vem sendo questionado, problematizado, vez que remete à generalização, pois refere-se à discriminação de todas as sexualidades e gêneros dissidentes: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *dragqueens*, dentre outras.

De acordo com Luz e Cunha (2011) a homofobia:

(...) reflete a aversão, o ódio, sentimento de repulsa ou medo que é sentido e/ou manifestado por pessoas e que resulta em atitude de hostilidade e violências em relação à pessoa homossexual, caracterizando uma manifestação arbitrária que qualifica o homossexual como contrário, inferior, anormal,

estranho e, por isso, o discrimina e agride. (LUZ e CUNHA, 2011, p. 90)

De acordo com Junqueira, o termo “homofobia” possui traços do discurso clínico e medicalizante, sendo o termo associado a determinadas atitudes e emoções, por sua vez associadas com determinadas psicopatologias. Para Junqueira (2011),

(...) o termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Essas emoções, em alguns casos, seriam a tradução do receio (inconsciente e “doentio”) de a própria pessoa homofóbica ser homossexual (ou de que os outros pensem que ele seja). Assim, seriam indícios (ou “sintomas”) de homofobia o ato de se evitarem homossexuais e situações associáveis ao universo homossexual, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Essa repulsa, por sua vez, poderia se traduzir em um ódio generalizado (e, de novo, “patológico”) às pessoas homossexuais ou vistas como homossexuais. (JUNQUEIRA, 2011, p. 4)

Louro (1997) se refere à homofobia como o medo voltado contra os/as homossexuais, como algo que se traduz em numa espécie de terror em relação à perda do gênero, ou seja, no medo ou temor de perdermos a condição de homens ou de mulheres de verdade, o medo de virarmos aberrações, o medo de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher reais ou autênticos/as. Mencionando estudiosos e estudiosas como Judith Butler, Louro (1997) observa que a homofobia opera por meio da atribuição de um “gênero defeituoso, falho, abjeto” (LOURO, 1997, p. 28-29).

A origem dessa aversão ou medo estaria na suposta verdade estabelecida pela heterossexualidade compulsória que se fortalece por meio da ideia de continuidade entre sexo e gênero. De acordo com Butler (2003),

[a] noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos de “macho” e “fêmea”. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos

tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. (BUTLER, 2003, p. 38-39)

Rios (2009) analisa o conceito de homofobia a partir do campo do Direito e destaca que

[a] homofobia, como expressão discriminatória intensa e cotidiana, ocorre sempre que distinções, exclusões, restrições ou preferências anulam ou prejudicam o reconhecimento, o gozo ou o exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública. Assim compreendida, a qualificação de um ato como homofóbico não depende da intencionalidade do ato ou da situação ocasionadora da lesão aos direitos humanos e liberdades fundamentais afetados. Deste modo, há discriminação homofóbica sempre que, de modo proposital ou não, houver tal espécie de lesão a direitos, decorrente da concretização de preconceito diante de estilos de ser e de viver divorciados do heterossexismo. Daí a relevância da análise das formas intencionais (discriminação direta) e não-intencionais (discriminação indireta) de discriminação homofóbica, uma vez que ambas lesionam direitos de modo grave e disseminado. (RIOS, 2009, p. 73)

A ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) e outros agentes sociais que se constituem como os principais atores articuladores do Programa Brasil Sem Homofobia têm sugerido o uso de definições específicas para tratar de questões sobre preconceito e discriminação e crimes relacionados à orientação sexual e identidade de gênero. Dessa forma, expressões como “lesbofobia”, “transfobia”, “bifobia”, e por vezes “lgbtfobia” vêm sendo popularizados e seu uso tem sido cada vez mais comum, em substituição ao termo homofobia nos diferentes discursos sobre sexualidades.

Como já foi citado neste trabalho, as discussões sobre direito de LGBT tiveram algum significado no governo FHC, principalmente por meio das ações do Programa Nacional DST/AIDS. Essas ações foram reformuladas ou mesmo ganharam ressignificação no governo Lula por meio de algumas medidas que eram reivindicadas pelo movimento social LGBT e que constituíam antigas demandas. Isso resultou na elaboração do Programa Brasil sem Homofobia, doravante mencionado por meio da sua sigla: BSH.

O texto final do Programa BSH (BRASIL, 2004) retoma a participação brasileira, destacando o seu papel nos debates internacionais sobre a não discriminação com base na orientação sexual, desde a Conferência de Beijing em 1995, quando o tema foi levantado pela primeira vez pela delegação da Suécia. O debate foi retomado em 2001, na preparação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, onde o tema da discriminação por orientação sexual foi amplamente levantado, tendo sido introduzido pelo Brasil. O governo brasileiro havia levado o tema para a Conferência Regional das Américas, realizada no ano de 2000, na cidade de Santiago, no Chile. Resultante dessa conferência, a Declaração de Santiago propunha o compromisso a todos os países do continente americano a prevenir e combater a discriminação racial, mencionando a orientação sexual entre as formas mais agravadas desse tipo de discriminação. O texto final da Conferência de Durban não acolheu a proposta brasileira de inclusão da orientação sexual como uma forma de discriminação que agrava o racismo, não obstante o apoio de várias delegações, principalmente de países da Europa.

Não há que se negar que a campanha presidencial que elegeu o presidente Luiz Inácio Lula da Silva contou com o apoio incontestável dos mais diversos movimentos sociais, entre eles o movimento LGBT. Esse apoio irrestrito dos movimentos sociais, dentro e fora dos partidos, influenciou uma ampla reforma ministerial com a criação de secretarias que no âmbito do governo tratariam de questões específicas das chamadas “minorias”. No processo de reforma ministerial, no início do primeiro mandato petista, foram criadas três Secretarias Especiais: Direitos Humanos (SEDH), Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e Política para as Mulheres (SEPPIR). É incontestável que a criação destas secretarias se deu como resultado das reivindicações dos diferentes segmentos dos movimentos sociais, especialmente os movimentos Negro, de Mulheres e LGBT.

Ocorreram diversas convocações por meio de decretos do governo federal para a realização de encontros nacionais que resultaram na criação de fóruns permanentes e de conselhos nos quais diferentes representantes dos movimentos sociais passaram a ter assento garantido. Em 2007, no âmbito do

Ministério da Educação (MEC) durante a gestão do ministro Fernando Haddad, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²⁵. Esta secretaria passou a ter, entre outras atribuições, a responsabilidade pela implementação das diretrizes relacionadas à educação elencadas no Programa BSH.

O Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH) teve seu lançamento oficial no ano de 2004 sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos, passando a ser o elemento norteador das políticas públicas para a diversidade sexual e identidade de gênero. No processo de elaboração do programa BSH participaram o governo federal, por meio de vários ministérios, pesquisadores vinculados a algumas universidades e ao movimento social LGBT, que esteve presente revelando uma nova face dos movimentos sociais: a formação de redes. Estiveram presentes na sua elaboração pelo menos três de suas grandes redes nacionais: a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), a Associação Brasileira de Lésbicas (ABL) e a Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros (ANTRA). Foram envolvidos os ministérios da Cultura, da Educação, da Justiça, das Relações Exteriores e o da Saúde e do Trabalho e Emprego, além das Secretarias Especiais de Direitos Humanos, de Políticas para as Mulheres e de Políticas para a Igualdade Racial e pesquisadores ligados à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Candido Mendes (UCAM).

Em sua justificativa, o Programa BSH faz um reconhecimento em relação à existência da atuação do Movimento LGBT, destacando importantes momentos de sua história, desde o início dos anos 1980, a luta por direitos humanos, civis, sociais e políticos e seu engajamento nas grandes manifestações públicas do início dos anos 2000. Destaca o seu engajamento

²⁵ Em maio de 2011, o Ministério da Educação extinguiu dois departamentos: a Seed (Secretaria de Educação à Distância) e a Seesp (Secretaria de Educação Especial). Os programas da educação inclusiva foram incorporados à Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Anteriormente a seção se chamava Secad e não abarcava a inclusão. A secretaria passou a ter quatro diretorias: políticas para a educação no campo e diversidade; alfabetização e educação de jovens e adultos; direitos humanos e cidadania; educação especial.

no enfrentamento do HIV/AIDS e sua parceria com os órgãos governamentais e, por fim, a sua luta pelo fim da discriminação e da marginalização de LGBT.

O documento utiliza dados de alguns estudos e pesquisas já existentes realizadas por universidades brasileiras, organizações não governamentais e entidades do movimento LGBT, como os estudos realizados pelo Grupo Gay da Bahia sobre violação de direitos e crimes de ódio, que denunciam os assassinatos de LGBT no país nos últimos anos. Ao todo, cinco documentos elaborados pelo GGB e organizados pelo professor Luiz Mott et alli, publicados pela Editora do Grupo Gay da Bahia são citados: Violação dos direitos e assassinato de homossexuais no Brasil – 1999 (2000); Assassinato de Homossexuais: Manual de Coleta de Informações, Sistematização e Mobilização Política contra Crimes Homofóbicos (2000); Causa Mortis: Homofobia (2001) e O Crime Anti-Homossexual no Brasil (2002).

Quanto à discriminação sofrida por homossexuais no contexto escolar, o documento considerou, na sua elaboração, os dados de uma pesquisa feita pela UNESCO, intitulada “Juventudes e Sexualidade”, realizada em 2004.

(....) No que se refere ao ambiente escolar, não se pode deixar de registrar alguns dados de recente pesquisa feita pela UNESCO, envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores, e revelando que os professores não apenas tendem a se silenciar frente à homofobia, mas, muitas vezes, colaboram ativamente na reprodução de tal violência. Essa pesquisa, realizada em quatorze capitais brasileiras, também, revelou que mais de um terço de pais de alunos não gostaria que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos (taxa que sobe para 46.4% em Recife), sendo que aproximadamente um quarto dos alunos entrevistados declara essa mesma percepção. (BRASIL, BSH, 2004, p.18)

A apresentação do programa BSH (2004, p. 7), assinada pelo Secretário Especial de Direitos Humanos, à época Nilmário Miranda, aponta a educação como um dos seus objetivos centrais e ressalta a importância do envolvimento do movimento LGBT para o avanço das políticas públicas:

Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta.

A expectativa é que essa integração interministerial, em parceria com o movimento homossexual, prospere e avance na implementação de novos parâmetros para definição de políticas públicas, incorporando de maneira ampla e digna milhões de brasileiros.

As políticas públicas traduzidas no Programa serão exitosas porque é uma decisão de todos, elaboradas pelo consenso. Entretanto, a participação de cada um de nós como cidadão é importante para a consolidação dos direitos humanos como direito de todos. (BRASIL, BSH, 2004, p.7)

Com relação ao envolvimento do movimento social LGBT através de seus diversos segmentos, isso fica muito claro no Capítulo “Da implantação do Programa” (BRASIL, 2004, p. 27), que destaca:

A elaboração do Programa Brasil sem Homofobia contou com a participação direta de representantes do segmento GLBT e, da mesma forma, garante-se, na sua implantação, a representação de tais segmentos, por meio de parcerias com suas lideranças, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, viabilizando, assim, as ferramentas para o exercício do controle social no que se refere ao acompanhamento e avaliação das diferentes ações que integram o presente Programa. (BRASIL, BSH, 2004, p.27)

Quanto ao tema “Escola e discriminação por orientação sexual” é citada a pesquisa de Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernardes intitulada “Juventudes e Sexualidades”, publicada em 2004, com financiamento da UNESCO.

O programa BSH inclui 60 ações, envolvendo pelo menos oito secretarias e ministérios articulados em torno de três princípios aqui resumidos:

- 1) inclusão da perspectiva da não discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de LGBTTT, nas políticas públicas e estratégicas do governo federal;
- 2) combate à violência e à discriminação por orientação sexual; este eixo visava estruturar a produção de conhecimento para a elaboração de políticas públicas de combate à violência e à discriminação, garantindo o compromisso do governo na inclusão do recorte de orientação sexual e o segmento LGBT em pesquisas nacionais a serem realizadas via administração pública direta e indireta;

3) o compromisso do Estado brasileiro e sua sociedade no combate à homofobia e de todas as formas de violência e a promoção dos direitos humanos de LGBTs.

O BSH apresenta um programa de Ações que está dividido em áreas temáticas que contemplam as diretrizes, orientações e ações a serem realizadas no combate à homofobia e a promoção da cidadania de LGBT. Para os efeitos deste estudo são elencadas, na subseção seguinte, as diretrizes relacionadas diretamente com a educação.

2.4.1.1 O Programa BSH e as diretrizes relacionadas à educação

Quanto às diretrizes relacionadas à educação, o Programa BSH destaca a importância da educação no sentido de promover o respeito e a inclusão de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. No texto de apresentação do programa BSH, a educação apareceu como um dos objetivos centrais do programa.

Nesta subseção são apresentadas as diretrizes e ações para a área da educação que foram contempladas no programa de Ações do programa BSH. Optou-se por apresentar a íntegra do Item V do Programa BSH:

V - Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual:

- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área de sexualidade;
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLBT;
- criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de

homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, p. 22-23)

O programa de ações do BSH previa ainda a articulação da política de promoção dos direitos dos homossexuais a partir de mudanças na legislação e acesso à Justiça, cooperação internacional com outros países, o direito à segurança com o combate à violência e à impunidade, a consolidação do direito à saúde com a consolidação de atendimento e tratamentos igualitários, a garantia do direito ao trabalho por meio de políticas de acesso e de não discriminação por orientação sexual, políticas para a juventude LGBT, políticas para as mulheres e o combate ao racismo relacionando-o à homofobia (BRASIL, 2004, p. 19-26).

Em 2008 realizou-se a I Conferência Nacional LGBT, saindo daí os encaminhamentos para organização, coordenação e acompanhamento das políticas públicas de LGBT no âmbito do governo federal e que resultaram na elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT.

2.4.2 O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009)

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais foi elaborado no ano de 2009 por uma comissão técnica interministerial e pelos segmentos organizados da população LGBT, resultando das discussões e das propostas aprovadas na 1ª Conferência Nacional LGBT, ocorrida em Brasília entre os dias 5 e 8 de junho de 2008. Um dos principais objetivos era o de fortalecer o Plano Brasil Sem Homofobia, implantado em 2004.

O documento aponta em sua introdução e reafirma em seus princípios que as bases de suas diretrizes e preceitos se baseiam na garantia de direitos e no exercício pleno da cidadania LGBT, reafirmando essa população como sujeito de direito e sujeito político e que o plano tem como desafio intervir nas ações do Estado, com vistas à promoção da cidadania com respeito às diversidades (BRASIL, 2009, p. 7-11).

Os objetivos do Plano Nacional da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT estão assim especificados:

3.1 Geral: Orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas.

3.2 Específicos: 3.2.1 Promover os direitos fundamentais da população LGBT brasileira, de inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, dispostos no artigo 5º da Constituição Federal; 3.2.2. Promover os direitos sociais da população LGBT brasileira, especialmente das pessoas em situação de risco social e exposição à violência; 3.2.3 Combater o estigma e a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. (BRASIL, 2009, p. 10)

Em seus objetivos, o Plano Nacional da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT se orienta pelos princípios presentes na Constituição Federal. Também, ao considerar a população LGBT como sujeito de direito e sujeito político, o plano destaca os princípios nos quais se orienta: dignidade da pessoa humana, igualdade de todos perante a lei, respeito à diversidade de orientação sexual, direito à cidadania, à educação, saúde, moradia, lazer, segurança, previdência social, liberdade de manifestação de pensamento, laicidade do Estado, pluralidade religiosa, inviolabilidade da intimidade, dentre outros direitos assegurados nos artigos 1º, 3º, 5º e 6º da Constituição Federal (BRASIL, 2009, p. 12-13).

O Plano Nacional da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT apresenta 51 diretrizes que sintetizam a operacionalidade do plano e aponta para uma mudança de paradigma na efetivação da cidadania LGBT. Essas diretrizes resultaram da ampla participação dos diferentes segmentos do movimento social LGBT presentes na 1ª Conferência Nacional LGBT de 2008. Essas diretrizes abordam temas como a diferenciação dos conceitos de homofobia, lesbofobia e transfobia até o apoio do Estado brasileiro nos fóruns internacionais relacionados a prisão, tortura, pena de morte, entre outros.

Para os efeitos deste estudo optou-se por mencionar aquelas diretrizes relacionadas com a temática da educação com o intuito de não desviarmos o foco do objetivo do mesmo.

Quanto à educação, as diretrizes do Plano Nacional da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT são as seguintes:

5.12. Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero; 5.14. Inserção do tema direitos humanos, com ênfase nos direitos e na cidadania de LGBT, nos concursos públicos do Governo Federal; 5.15. Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero; (...) 5.23. intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação das políticas públicas: o combate à homofobia requer ações integradas entre as áreas da educação, saúde e segurança, dentre outras; (...) 5.27. Produção de conhecimento sobre o tema LGBT: gerar e sistematizar informações sobre a situação de vida da população LGBT a fim de subsidiar a implementação de políticas públicas em defesa de seus direitos sociais; (...) 5.29. Educação e informação da sociedade para o respeito e a defesa da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; 5.30. Utilização de peças educativas e informações atraentes, criativas e com linguagem adequada aos vários públicos aos quais serão dirigidas; 5.31. Inserção do enfrentamento à homofobia e à discriminação de gênero nos programas educativos desenvolvidos pelos órgãos municipais, estaduais e distrital de assistência social; 5.32. Formação e capacitação contínua de atores públicos e sociais na temática da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; 5.33. Formação e capacitação de lideranças LGBT; 5.34. Inserção da temática LGBT nos meios e veículos de comunicação pública para promover a visibilidade dos direitos humanos e da cultura da(o)s cidadã(o)s LGBT, com uso de uma linguagem sem cunho discriminatório, que respeite as identidades de gênero, orientação sexual, raça e etnia, religião, ideologia, jovens, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência; (...) 5.36. Fomento a projetos e atividades de entidades privadas e da sociedade civil sobre o tema da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; (...) 5.46. Desenvolvimento de ações e práticas de Educação em Saúde nos serviços do SUS e de Educação em Saúde nas Escolas com ênfase na orientação sexual e identidade de gênero; (BRASIL, 2009, p.14-19)

Definidas as diretrizes do Plano Nacional da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT foram elaborados os Eixos Estratégicos com ações amplas e coordenadas num conjunto de estratégias e ações em dois eixos.

As ações relacionadas à promoção e socialização do conhecimento; formação de atores; defesa e proteção de direitos; sensibilização e mobilização estão agrupadas em quatro estratégias. Foram previstas as ações a serem

desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com vistas à promoção e socialização do conhecimento sobre o tema LGBT previstas para os anos de 2009 a 2011:

1.1.1 Incluir recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento ao preconceito e à violência por orientação e identidade de gênero nos Editais de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas do programa Nacional de Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). 1.1.2 Incluir a população LGBT em programas de alfabetização, instituir e ampliar programas e projetos na área de saúde e educação nas escolas públicas do país. 1.2.3 Estimular e incluir as temáticas relativas à orientação sexual, identidade de gênero e raça/etnia nos currículos universitários, nas atividades de ensino, pesquisas de extensão, sem excluir nenhum campo do saber ou limitar a cursos da área de saúde. 1.1.4 Fomentar os temas relativos à “legislação e jurisprudência LGBT” no âmbito do Referencial para as Diretrizes Curriculares nacionais – DCN dos Cursos de Graduação e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito. 1.1.5 Fomentar e apoiar cursos de pós-graduação em parceria com as universidades públicas sobre diversidade sexual para professores, gestores e profissionais que atuam nas diferentes áreas da gestão pública. (...) 1.2.2 Criar um projeto de cooperação público-governamental de extensão nas escolas públicas, utilizando produções artístico-culturais com temática de sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero, com recorte de raça e etnia, como forma de educar para a cidadania e inclusão. (Ação em parceria com o Ministério da Cultura). (...) 1.2.33 Criar um programa de bolsas de estudo que incentive a qualificação ou educação profissional de Travestis e Transexuais em diversas áreas. (BRASIL, 2009, p. 21-28)

No ano de 2011 aconteceu a II Conferência Nacional LGBT que teve como objetivo principal, avaliar a execução do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT. A conferência teve como tema “Por um país livre da pobreza e da discriminação” e reuniu mais de mil participantes. Além de uma avaliação quantitativa e qualitativa da execução das metas estabelecidas em 2009, foram incorporadas mais de 90 diretrizes ao Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNLGBT).

2.4.3 O “kit gay” ou “kit anti-homofobia”

O Programa Brasil Sem Homofobia desenvolveu o Programa Escola Sem Homofobia, concebido pelo Ministério da Educação, o programa possuía alguns materiais que foram popularizados socialmente, de maneira conservadora, como “kit anti-homofobia” e “kit gay”. Vetado pelo governo no ano de 2011, na gestão da presidenta Dilma Rousseff, apesar de concebido no âmbito do Ministério da Educação.

O veto da presidenta Dilma Rouseff ao Programa Escola sem Homofobia teve uma ampla repercussão midiática, com posicionamentos a favor e contra a atitude do governo. No dia 28 de maio de 2011, o site da Carta Capital publicou o seguinte conteúdo (Anexo IV):

Destinado a professores do Ensino Médio, o kit vetado por Dilma era composto de caderno, pôster, carta ao gestor da escola, seis boletins (boletins) e cinco vídeos. O material contém referências teóricas, conceitos e sugestões de atividades e oficinas para se trabalhar o tema da diversidade sexual nas escolas.

Após o episódio, Dilma Rouseff afirmou que deve ser criada uma comissão de avaliação na Secretaria de Comunicação (Secom) da Presidência da República para qualquer material que seja produzido por ministérios “que dialoguem com questões relativas a costumes”.

<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/dilma-vetou--e2-80-98kit-gay-e2-80-99errado>

No dia 25 de maio de 2011 o site de notícias G1 publicou (Anexo V) que os protestos das bancadas religiosas do Congresso determinaram a suspensão do “kit anti-homofobia”. O texto publicado no site incluía o pronunciamento formal do governo por meio do então ministro Gilberto Carvalho, da Secretaria Geral da Presidência da República. De acordo com o ministro:

"O governo entendeu que seria prudente não editar esse material que está sendo preparado no MEC. A presidente decidiu, portanto, a suspensão desse material, assim como de um vídeo que foi produzido por uma ONG - não foi produzido pelo MEC - a partir de uma emenda parlamentar enviada ao MEC", disse o ministro, após reunião com as bancadas evangélica, católica e da família".
<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/dilma-rousseff-manda-suspender-kit-anti-homofobia-diz-ministro.html>

Em fevereiro de 2015, por meio da revista Nova Escola, veículo amplamente divulgado em escolas públicas, parte do “Kit Anti-Homofobia”, o

Caderno Escola sem Homofobia chegou ao conhecimento de professoras e professores da educação básica. Quando divulgado foi considerado por muitos professores como um grande avanço e uma grande prestação de serviço, principalmente nas redes públicas de ensino. A divulgação do conteúdo do *Caderno Escola sem Homofobia* permitiu que professores e gestores escolares pudessem não somente ter acesso ao material do *kit*, mas a sua discussão. Mais do que isso, permitiu até mesmo, após sua análise, a incorporação de suas orientações na elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos nas escolas, uma vez que as escolas têm autonomia para isso.

Na leitura e análise do *Caderno Escola Sem Homofobia*, elemento orientador do “*Kit Anti-Homofobia*”, percebe-se que as orientações do Documento Básico da Conferência Nacional de Educação Básica realizada em 2008 lhes servem de base. De acordo com o documento básico da citada conferência, “a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito às diferenças como um dos eixos orientadores de sua ação e das práticas pedagógicas”. (NOVA ESCOLA, 2015, p. 13) O documento reconhece a existência de um movimento na educação brasileira no que diz respeito à necessidade de respeito à diversidade. Sugere, nesse sentido, que para a garantia da incorporação das pessoas excluídas dos espaços escolares (coletividades quilombolas, negras, indígenas, deficientes físicos, LGBTs, pessoas privadas de liberdade, mulheres jovens, adultas e idosas) é necessário, entre outras medidas, o posicionamento político, a reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professoras/es e funcionárias/os e a ampliação dos diálogos entre escola e sociedade (NOVA ESCOLA, 2015, p. 13).

No capítulo III do *Caderno Escola Sem Homofobia*, intitulado “*A Diversidade Sexual na Escola*”, são apresentadas propostas e textos para reflexão como base para a elaboração de planos de ação voltados à construção de projetos políticos-pedagógicos que contribuam para criar uma escola sem homofobia, onde a diversidade sexual seja respeitada e valorizada. O capítulo é direcionado especialmente a gestoras/es e professoras/es, reconhecendo o seu protagonismo no movimento que pode romper com os padrões estabelecidos e cristalizados (NOVA ESCOLA, 2015, p.79). Chama a

atenção para o fim da invisibilidade, para o fim do silêncio reinante no sistema escolar em relação à diversidade sexual:

Gestoras/es e educadoras/es não enfrentam aquilo que não enxergam e não conhecem. Se não enxergam, é como se o problema não existisse. Porém há nas escolas, jovens que não se encaixam nas normas sociais vigentes quanto à sexualidade e ao gênero, e estudantes que vêm de famílias homoparentais e são submetidas/os à discriminação e ao desrespeito. (NOVA ESCOLA, 2015, p. 79)

O documento define o projeto político-pedagógico como um instrumento teórico-metodológico que visa a enfrentar os desafios do cotidiano na escola, inclusive os relacionados à orientação sexual e à identidade de gênero de estudantes e docentes. Citando Veiga (1996) reconhece que o PPP é um momento rico para o coletivo da instituição:

(...) ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas. (VEIGA, 1996, p. 12 *apud* NOVA ESCOLA, 2015, p. 83)

O capítulo apresenta oito dinâmicas voltadas à elaboração de planos de ação voltados à construção de projetos político-pedagógicos. A dinâmica 3 aborda a elaboração do projeto político-pedagógico no contexto da inovação emancipatória. Prossegue citando Veiga (2005) que sugere que

(...) o PPP é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte a serem desencadeados, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2005, p. 15-16 *apud* NOVA ESCOLA, 2015, p. 84-85)

Entre as orientações, o documento sugere que quando se tem a intenção de construir um PPP – Projeto Político Pedagógico que venha a garantir a diversidade sexual na escola é necessário que se tracem estratégias que permitam executar ações que criem inovações no ambiente escolar. Estratégias são definidas como um planejamento minucioso que visa à

consecução de objetivos, com sequência lógica, passos graduais que produzam mudança fundamental no longo prazo. Já as ações envolvem as atividades, referem-se às respostas às oportunidades que o contexto escolar oferece (NOVA ESCOLA, 2015).

2.4.4 A Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB - 2008), as Conferências Nacionais de Educação (CONAE - 2010/2014), o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) e possíveis implicações na agenda LGBT para a Educação

As Conferências Nacionais da Educação Básica se constituem em fóruns muito importantes na construção da política educacional do Brasil. Delas resultam, via de regra, importantes documentos que representam os anseios dos movimentos docente e dos diferentes segmentos dos movimentos sociais, especialmente os que atuam em defesa das chamadas “minorias” em seu processo de luta pela ampliação de direitos e inclusão nas políticas públicas da educação. Neste trabalho, destaco os documentos finais de três conferências: 2008, 2010 e 2014, por trazerem contribuições efetivas para a construção de políticas de inclusão de lésbicas, gays, travestis e transexuais no acesso e permanência nos ciclos da educação básica.

A Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB de 2008 apresenta em seu documento final importantes contribuições oriundas das sugestões do movimento docente e LGBT no tocante à diversidade e às políticas de inclusão. O documento sintetiza antigos anseios e postula que a diversidade deve ser compreendida como uma construção histórica, cultural, social e econômica das diferenças, como processo histórico-cultural no contexto das relações de poder entre mulheres e homens em seu meio social (BRASIL, CONEB 2008, p. 63). Defende, dentre as recomendações sobre inclusão pela educação, que “a diversidade, os processos e a luta pela inclusão na educação básica representam mais do que a incorporação total ou parcial das pessoas excluídas dos espaços e tempos escolares a eles negado historicamente” (BRASIL, CONEB, 2008, p. 63).

O documento final da CONEB 2008 destaca o importante papel dos movimentos sociais em sua luta pelo respeito à diversidade ao questionarem

os currículos, a escola uniformizadora e seus princípios generalistas e, dessa forma, os movimentos interferem com mudanças nos projetos político-pedagógicos, influenciam a política educacional, as leis e diretrizes curriculares.

A realização da CONEB de 2008 resultou no compromisso do Ministério da Educação em apoiar a organização da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE 2010), o que se deu por meio de uma portaria ministerial que constituiu a Comissão Nacional Organizadora da conferência. Em abril de 2010 foi realizada em Brasília a CONAE 2010, que teve o objetivo de contribuir na elaboração do Plano Nacional de Educação, tendo como tema central a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. A CONAE 2010 foi precedida de conferências municipais, intermunicipais e estaduais que aconteceram no ano de 2009. Estas conferências geraram um documento base para as discussões na CONAE de 2010.

A CONAE de 2010 tinha a missão de discutir a educação brasileira e articular governo e sociedade civil em torno de um projeto nacional de educação e transformá-la em política de Estado. Após uma ampla mobilização e discussão foram apresentados os eixos temáticos que deveriam nortear a elaboração do novo Plano Nacional de Educação:

- I - Papel do Estado na garantia do direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional;
- II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação;
- III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar;
- IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação;
- V – Financiamento da Educação e Controle Social;
- VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. (BRASIL, CONAE 2010, p. 14)

De acordo com Saviani (2014) a CONAE em 2010 teve sua importância por significar a retomada da “tradição das conferências de educação em âmbito nacional”. Para Saviani (2014),

(...) a particularidade das CONAES é que, embora de iniciativa estatal, elas foram concebidas de modo que incorporassem as representações das entidades constitutivas da sociedade civil no campo educacional. Se essa particularidade pode ser encarada como positiva por abrir um canal para manifestação e

possível incorporação das demandas dos movimentos educacionais nas políticas educativas, não deixa de conter o risco de cooptação e de legitimação do poder estatal, enfraquecendo a capacidade de pressão e de reivindicação do movimento dos educadores diante do aparelho estatal. (SAVIANI, 2014, p. 102-103)

Quanto ao que foi apresentado nas CONAE de 2010 e de 2014 e o que se contemplou no Plano Nacional de Educação naquilo que se refere às ações relacionadas à diversidade sexual, nos resta afirmar que as reivindicações não foram contempladas, uma vez que as expressões “diversidade sexual” e “identidade de gênero” sequer foram nele mencionadas ao longo de todo o seu texto.

Quanto às demandas de educadores e representações do ativismo LGBT, o documento final da CONAE de 2010 apresentou o Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, embora agregando um número razoável de temas, contemplou ações que diretamente se referiam à diversidade sexual e de gênero, reconhecendo a necessidade de introdução da discussão sobre gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação dos profissionais da educação; da inserção no PNLD, de maneira explícita, a orientação para análise de estereótipos de gênero e orientação sexual; o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade; da inserção dos estudos sobre gênero e diversidade nas diferentes licenciaturas; e, por último, a ampliação de editais para a pesquisa sobre gênero, com a inclusão da discussão acerca da diversidade sexual (BRASIL, CONAE 2010, p. 112).

O documento final da CONAE de 2014 apresentou discussões acerca do Plano Nacional de Educação. A temática da diversidade de gênero e sexualidades foi tratada no Eixo II, intitulado *Educação e Diversidade: Justiça Social e Direitos Humanos*. O documento teve como tema o PNE e a Conferência teve como objetivo acompanhar e implementar o PNE 2014-2024, por meio do Fórum Nacional de Educação, que havia sido criado pela CONAE de 2010.

Novamente, de acordo com Saviani (2014),

[n]aturalmente, o que caberia esperar para a nova edição do evento prevista para 2014 seria uma forte retomada do foco na educação pública, cuja qualidade será assegurada pela

instituição de um sólido Sistema Nacional de educação operado segundo metas claras definidas no Plano Nacional de Educação, que também deverá garantir os meios pelos quais as referidas metas serão atingidas. (SAVIANI, 2014, p. 104)

Para Saviani (2014), as CONAES deveriam concentrar seus esforços muito mais pela garantia de ensino público de qualidade e definir claramente as questões relacionadas ao financiamento da educação. O autor revela sua preocupação com o avanço do setor privado na educação. Para o autor a CONAE de 2014 deveria se pautar apenas por estes dois grandes temas: Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.

Sobre a CONAE de 2014, o autor diz que

[d]e fato a Conferência constituiu-se em uma enorme mobilização, ostentando grandes números, tendo contado com quase 4 mil participantes (3.889 credenciados, 5.300 deliberações, 2.057 emendas ao Documento Base). Foram aprovadas na Plenária Final 677 propostas variando desde a “inclusão de temática LGBT nos livros didáticos” e “cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas” até os 10% do PIB para o financiamento da educação²⁶. No entanto, em relação aos dois temas centrais os resultados não foram animadores. (SAVIANI, 2014, p. 103)

Neste documento da CONAE 2014, as questões relativas às minorias são tratadas de maneira geral, ou seja, as políticas afirmativas, políticas de inclusão e de ampliação do direito à educação são dirigidas a todas as minorias como um conjunto:

(...) políticas de valorização da diversidade, superação das desigualdades religiosa, sexual, de identidade de gênero, indígenas, negros, quilombolas, LGBTT, povos tradicionais, povos da floresta, povos das águas, povos do campo, pessoas com deficiência, prevenção às violências, mediação de conflito e inclusão escolar. (BRASIL, CONAE 2014, p. 34)

É dessa maneira que são agrupados em todo o texto em suas diferentes estratégias e proposições. Apenas quatro estratégias dizem respeito diretamente à população LGBT, as demais ações estão incluídas junto às outras minorias, como já mencionado.

²⁶ O Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 ampliou o investimento público em educação pública para, no mínimo, 7% do PIB (Produto Interno Bruto) do país no quinto ano de vigência e, no mínimo, 10% no final do decênio.

Entre as 97 proposições e estratégias estabelecidas no Eixo II, intitulado Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, referem-se à população LGBT as seguintes:

54 - Garantir as especificidades do público LGBT nas escolas, destacando-se o acesso dos transexuais e travestis ao banheiro de acordo com sua identidade de gênero.

83 – Incluir, no Calendário Escolar, o Dia Internacional de Combate à Homofobia (17 de maio).

90 – Implementar políticas públicas para a conscientização dos profissionais de educação em relação às famílias homoafetivas.

96 – Garantir a representação da categoria LGBT nos conselhos educacionais. (BRASIL, CONAE 2014, p. 45-50)

O Plano Nacional de Educação, publicado em 26 de junho de 2014 não menciona nenhuma destas ações. Além disso, não cita, em nenhum de seus 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias, as expressões “diversidade sexual” ou “identidade de gênero”, tampouco aparece a sigla LGBT. Em sua confecção prévia, o documento enfatizava de maneira específica, no inciso III do art. 2º, a promoção “da desigualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Entretanto, o Senado alterou o dispositivo, substituindo a expressão pela genérica “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, PNE, Lei 13.005, 2014, p. 7).

No PNE 2014-2024 muitas ações se referem à inclusão, combate à discriminação, preconceitos e violências com relação às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pessoas privadas de liberdade, dentre outros. Porém, em nenhuma das ações ou estratégias figura a população LGBT.

Percebe-se claramente que ocorreu o enxugamento ou a diluição da temática LGBT ao longo da CONEB de 2008 e das CONAES de 2010 e 2014, e que isso se refletiu na elaboração do PNE 2014-2024.

Há que se mencionar aqui o novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 estabelece metas e estratégias, com dispositivos que incidem sobre a gestão escolar, apontando para um caráter mais democrático da educação. A meta 19 reporta-se

diretamente sobre a gestão democrática da educação cujo alcance é por ela previsto no prazo de dois anos. Em sua integridade, o texto legal aponta:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, PNE, Lei 13.005, 2014, p. 58)

Para atender ao cumprimento da meta 19 do PNE, foram estabelecidas 8 (oito) estratégias. Destas estratégias, algumas referem-se diretamente à elaboração dos projetos político-pedagógicos, como instrumento da gestão democrática. Para efeitos deste trabalho a atenção se volta para estas estratégias, sendo elas as estratégias 19.6 e 19.7, a seguir transcritas:

19.6 – estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7 – favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; (BRASIL, PNE, Lei 13.005, 2014, p. 60)

Ao apontar para uma escola mais democrática, o Plano Nacional de Educação passa a responder a aspirações que são muito caras ao movimento docente, ao movimento estudantil e a outros segmentos dos movimentos sociais, a exemplo do movimento LGBT, que veem no processo de democratização da gestão escolar um caminho para o reconhecimento das diferenças e aprimoramento das concepções de cidadania e de democracia.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 não determinou aos Estados e municípios brasileiros quando da elaboração dos planos estaduais e municipais respectivamente, a inclusão da temática a respeito de gênero e sexualidade em suas metas, porém o Conselho Nacional de Educação orientou nesse sentido. Diversos Segmentos do movimento social passaram então, durante o ano de 2015, a lutar pela inclusão de estratégias que visassem o combate à discriminação e desigualdade de gênero nos planos estaduais e municipais. Com o fortalecimento da discussão, o Ministério da Educação (MEC) viu-se obrigado a instituir um comitê para discutir sobre o tema. Foi constituído o Comitê de Gênero com o objetivo de formular e avaliar políticas

educacionais que contemplassem, entre outras coisas, a formação de professores acerca do tema. Devido as pressões oriundas da bancada religiosa do Congresso Nacional, o MEC removeu a palavra gênero do grupo e o comitê passou a ser chamado de Comitê de Combate à Discriminação. As discussões sobre gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação durante o ano de 2015 ganharam espaço nas escolas e dividiram as opiniões entre os setores mais conservadores e os mais avançados na sociedade e nas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais quanto ao tema, merecendo destaque na mídia. De acordo com o site de notícias www1.folha.uol.com.br (Anexo VI):

Pressionados pelas bancadas religiosas e com respaldo das igrejas evangélicas e católica, deputados de ao menos oito Estados retiraram dos Planos Estaduais de Educação referências a identidade de gênero, diversidade e orientação sexual. Esses planos traçam diretrizes para o ensino nos próximos dez anos.

Entre os trechos vetados estão metas de combate à "discriminação racial, de orientação sexual ou à identidade de gênero", censos sobre situação educacional de travestis e transgêneros e incentivo a programas de formação sobre gênero, diversidade e orientação sexual.

As bancadas religiosas afirmam que essas expressões valorizam uma "ideologia de gênero", corrente que deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família.

Já os que defendem a manutenção dessas referências dizem que as escolas precisam estar preparadas para combater a discriminação de gênero e para dar formação básica sobre sexualidade.

O plano inclui temas como número de alunos por sala e remuneração de professores, mas a questão do gênero acabou dominando a discussão.

Dos 13 Estados onde já foi aprovado, 8 eliminaram trechos que faziam referências à discussão de gênero, como Pernambuco, Espírito Santo, Paraná e Distrito Federal.

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtm>

Na mesma matéria o site da Folha/UOL publicou um mapa apontando que, até aquela data (25/06/2015), dos 13 Estados que haviam aprovado os seus Planos Estaduais de Educação, 8 eliminaram trechos que faziam referências à discussão de gênero, como Pernambuco, Espírito Santo, Paraná e Distrito Federal.

PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

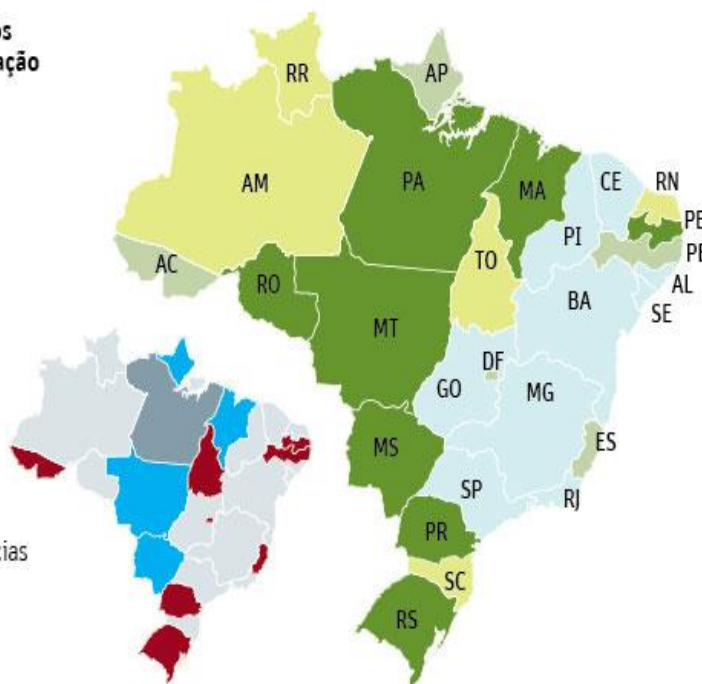
Maioria dos Estados ainda não aprovou documento

Situação dos Planos Estaduais de Educação

- Não chegou à Assembleia
- Em tramitação
- Aprovado, aguarda sanção
- Aprovado e sancionado

Referências a “gênero” entre planos aprovados

- Vetaram referências
- Mantiveram referências
- Não menciona



ARGUMENTOS EM RELAÇÃO À MANUTENÇÃO DOS TERMOS

Contrários

> Inclusão do termo “gênero” seria imposição da “ideologia de gênero”, que desconstrói modelo tradicional de família

> Não é papel da escola, e sim da família, dar orientação sexual e moral às crianças e jovens, que não teriam capacidade crítica para analisar o tema

Favoráveis

> Escolas precisam estar preparadas para combater a discriminação de gênero, assim como outras formas de preconceito

> Dar orientação sexual não significa incentivar crianças e jovens a serem homossexuais e seria importante, por exemplo, para evitar a gravidez precoce

Editoria de arte/Folhapress

Figura 4 – Mapa – Planos Estaduais de Educação

O site da organização não governamental De olho nos planos: www.deolhonosplanos.org, apesar de destacar a importância dos planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação “como instrumento para o planejamento educacional a longo prazo, alerta que a Constituição, bem como os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário já garantem a presença da igualdade de gênero nas políticas educacionais e no cotidiano da escola. De acordo com o site, algumas estratégias podem ser utilizadas quando o tema gênero não for contemplado no plano estadual ou municipal. No âmbito escolar, a socióloga e coordenadora do programa de educação do

Geledés – Instituto da Mulher Negra, Suelaine Carneiro em declaração (Anexo VII) no site da ONG De olho nos planos, aponta:

(...) é necessário estabelecer estratégias para que a igualdade de gênero possa estar presente no currículo e no planejamento pedagógico da unidade educacional. “A igualdade de gênero deve ser discutida no âmbito dos direitos humanos, abordando o respeito entre as pessoas e garantindo o direito a sua identidade de gênero, racial e de pertencimento religioso”. (<http://www.deolhonosplanos.org.br/o-que-fazer-se-a-igualdade-de-genero-nao-tiver-sido-aprovada-no-plano-de-educacao/>)

Na parte seguinte deste texto abordo, a título de análise, o movimento social LGBT quanto à sua participação na construção da política educacional brasileira no período de 2003 a 2014, explicitada neste capítulo. Isto será feito também com base nas observações, notas de campo e entrevistas realizadas com militantes e lideranças e as interfaces com os postulados teóricos trabalhados no Capítulo I, trazendo assim recortes dos dados do estudo e sua análise.

CAPITULO III

METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

No capítulo II apresentei, por meio de levantamento bibliográfico e de consulta a documentos e legislação pertinente à educação, como se desenhou aquilo que convencionou-se chamar, notadamente, a partir dos anos 1990, de política pública para a educação. Nesse processo foi considerada a agenda do movimento social LGBT e a reunião de documentos, planos e programas que construíram o discurso educacional e as aproximações com o objetivo de atender às demandas do movimento social LGBT. Como destaquei, tal agenda foi delineada na busca pela promoção de melhores oportunidades de acesso e permanência à escola e a garantia do respeito à diversidade sexual e de gênero e resguardar o direito à educação de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros, por meio do combate à homofobia entre o período de 2003 e 2014.

Neste capítulo me proponho, além de explicitar a metodologia utilizada no presente estudo, analisar os documentos e as entrevistas realizadas com seis ativistas do movimento social LGBT, que constituem os dados da pesquisa. A análise será desenvolvida com o suporte do arcabouço teórico revisitado no primeiro capítulo.

3.1 Metodologia

Esta seção divide-se em duas partes. Na primeira, trato da metodologia utilizada na coleta de dados. Na segunda, explico os passos seguidos na análise dos documentos e das entrevistas.

3.1.1 A coleta de dados

Abordo nesta parte a escolha dos documentos, a escolha e caracterização dos participantes, o contexto de pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

3.1.1.1 A escolha dos documentos

O estudo destacou o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004) entre outros documentos que também foram examinados: o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009) e os documentos finais da Conferências Nacionais de Educação: CONEB 2008 e CONAE 2010 e 2014. Estes documentos se constituem em fontes desta pesquisa, dos quais foram coletados dados que, em seguida, foram objeto de análise.

Ressalto que, na construção dessa trajetória, foram considerados fatos que ocorreram antes do período entre 2003 e 2014, entendidos como antecedentes dos documentos, planos e programas que constituíram nas fontes desta pesquisa, além de literatura sobre o movimento LGBT. Isso se deu porque é possível identificar um diálogo entre o movimento social LGBT e os governos iniciado muito antes de 2003, o que resultou na ampliação de direitos para esse segmento da população, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

A escolha pelo período estudado se deu pelo fato de que no ano de 2003 foi inaugurado no Brasil um período marcado pela ascensão de governos populares, correspondendo aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. Na escolha, também se levou em consideração o fato de que nesse período houve uma maior institucionalização do movimento social LGBT e, paralelamente, se deu o surgimento, ainda que de maneira incipiente, de grupos identificados com as políticas *queer*.

Uma outra fonte de dados desta pesquisa consistiu na realização de seis entrevistas que foram realizadas com ativistas do movimento social LGBT na cidade de Salvador - BA. A escolha das pessoas entrevistadas se deu a partir de consultas em *sites* dos coletivos do movimento. Algumas escolhas resultaram de encontros anteriores com estas pessoas em diferentes lugares onde ocorre a sociabilidade entre *gays*, *lésbicas*, *travestis*, *transexuais*: bares, boates a eventos acadêmicos.

Cada entrevistado traz para esta pesquisa aquilo que Jorge Larrosa, apoiado na obra de Foucault, chama de “a experiência de si, no qual estaria o

ser mesmo do sujeito, sua ontologia enquanto que histórica e culturalmente contingente, enquanto que singularmente constituída” (LARROSA, 1994, p. 43). Essa experiência de si, que é histórica, particular e contingente está tão presente nas respostas nas entrevistas quanto nas perguntas que foram formuladas. Assim, as páginas deste trabalho encontram-se impregnadas de várias “experiências de si”. De acordo com Larrosa (1994):

[s]e a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. (LARROSA, 1994, p. 43)

O diário de campo que mantive ao longo da pesquisa também se mostrou de significativa importância quando da análise, visto que, por ser escrito constantemente, evitou potenciais problemas decorrentes de limites de memória. As notas de campo, assim, serviram como suporte para orientar a abordagem dos dados, se constituindo um instrumento de coleta, cujas anotações foram recorrentemente consultadas, embora não sejam objeto de análise direta no estudo.

3.1.1.2 Os participantes e o contexto de coleta

A escolha dos entrevistados se deu no sentido de ouvir pessoas que possuíssem em suas histórias pessoais e de militância aspectos e fatos que direta ou indiretamente às vinculassem a questões que envolvessem as políticas e a gestão da educação em seus percursos de formação e de atuação. Na quase totalidade das entrevistas e também nas notas de campo foi possível verificar esse vínculo. Com o fim de proteger a identidade dos participantes, seus nomes ao longo deste texto são fictícios, respeitadas suas identidades de gênero.

A primeira entrevista foi realizada no dia 11 de julho de 2015, com a ativista Samantha. A entrevista foi realizada em um sábado à noite no Bar Âncora do Marujo, na Rua Carlos Gomes, em pleno centro de Salvador em seu mais antigo e tradicional reduto LGBT. Conversamos antes do início do *show*, que geralmente começa depois da meia-noite. O Bar Âncora do Marujo, ou

simplesmente “Âncora” ou “Marujo”, como também é conhecido, se constitui em local de concentração de transexuais e travestis, sendo o principal palco da cidade para shows de artistas transformistas, *drags* e afins. Lá a entrevistada costumeiramente se apresenta.

Além de fazer *shows*, Samantha é cabeleireira e maquiadora, dentre outras atividades. Tem 49 anos e, segundo ela própria, descobriu a militância cinco anos antes da entrevista, quando foi convidada para apresentar-se em um encontro nacional de travestis em Recife. Samantha é militante da Associação Nacional de Travestis (ANTRA), sendo secretária de cultura da entidade, ocupante de uma cadeira no Conselho de Cultura do Ministério da Cultura, representando o segmento LGBT e membro do Comitê Nacional de Cultura LGBT. Samantha revelou em sua entrevista que foi a militância que a fez voltar à escola e concluir o Ensino Médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Atualmente está fazendo um curso profissionalizante e sonha com um emprego fixo como secretária.

A segunda entrevista foi com Guilherme, integrante de um grupo *gay* em um bairro de Salvador. Os nossos contatos antes da entrevista foram feitos no *Facebook* e, depois, por telefone. Nós nos encontramos no meio da tarde do dia 13 de julho de 2015, no Largo da Lapinha. A entrevista foi em um dos bancos da praça em frente à Igreja da Lapinha. Guilherme tem 32 anos e é fundador do grupo *gay* que integra, criado em outubro de 2011, após a realização da primeira parada *gay* do bairro que, segundo ele, contou com mais de 30 mil pessoas e foi por ele idealizada.

A terceira entrevista foi com Thomas. Eu o conheci por meio da página no *Facebook* do IBRAT (Instituto Brasileiro de Transmasculinidade). Conversamos algumas vezes, semanas antes de nos encontramos na Universidade Federal da Bahia, na conferência “Ditadura, Movimento LGBT e a Luta pela Democracia no Brasil” proferida pelo professor James Green, da *Brown University*. A conferência foi promovida pelo Gira (Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação) na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas no *campus* de São Lázaro, no dia 18 de junho de 2015. Após a conferência, nos encontramos no pátio da faculdade e lá foi realizada a entrevista. Thomas afirmou que transita na militância entre o lesbo-feminismo e o movimento trans, se afirmando um ativista transfeminista.

Thomas é um homem trans, biólogo de formação, tem 32 anos e afirma que já está no ativismo trans há pelo menos quinze. É membro do Fórum Baiano LGBT. Atualmente mora na região do baixo sul da Bahia, viaja para Salvador para as atividades do Fórum e está se empenhando para a criação de um coletivo trans em sua região. Thomas revelou que, embora tenha formação superior que o habilita ao ensino de Biologia, teve dificuldades em adaptar-se à carreira de educador, tendo optado por tornar-se um microempreendedor.

A quarta entrevistada foi Brendha, que revela ter saído “das ruas de Salvador” para o movimento *gay*. Iniciou a militância no GGB – Grupo Gay da Bahia, já tendo feito parte do Fórum Baiano LGBT, do Comitê LGBT da Bahia e do Comitê de Humanização da Bahia, até chegar ao movimento a nível nacional como membro do Fórum Nacional LGBT, representando a ANTRA – Associação Nacional de Travestis.

Atualmente Brendha é servidora pública, assumindo uma coordenação em uma das secretarias estaduais que lidam com a política de direitos humanos. Foi numa das salas da Secretaria que a entrevista foi realizada. Brendha é travesti e afirma que, antes da militância, era só mais uma nas ruas de Salvador e que já chegou a viver nas ruas e que hoje a sua principal bandeira de luta tem sido no sentido de melhorar a vida de travestis e transexuais quanto ao acesso à educação. A entrevista foi realizada na tarde do dia 14 de julho de 2015.

A entrevista com Eduardo ocorreu no dia 2 de julho de 2015. Eu já o conhecia desde 2014, quando participamos de um evento na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba. A partir daí mantivemos contato por redes sociais. Eduardo é professor e atualmente cursa o Mestrado em Educação em uma universidade pública federal no estado da Paraíba.

Eduardo está no movimento LGBT desde 1996, tendo começado a militância atuando na prevenção à AIDS, distribuindo preservativos em bares e boates *gays*, depois de ter participado de uma Formação para Multiplicadores de Prevenção às DST/AIDS. A militância o levou a ocupar funções na esfera pública como a de Assessor de Diversidade Sexual na Prefeitura de sua cidade, tendo atuado em atividades de formação de servidores públicos.

O último entrevistado foi Fernando, que tem 49 anos, é pedagogo, servidor público estadual e está no ativismo LGBT desde 1998. Participou em

2001 da criação de um grupo LGBT em Itabuna, no sul da Bahia, do qual já foi secretário, tesoureiro, vice-presidente e presidente. Atualmente é responsável pelo núcleo pedagógico do grupo. Nosso primeiro contato foi em um evento ocorrido em João Pessoa no ano de 2014. A entrevista foi realizada no dia 4 de setembro de 2015 durante o Seminário Internacional Desfazendo Gênero que ocorreu em Salvador.

3.1.1.3 Os instrumentos de pesquisa: entrevista e diário de campo

Para atender aos objetivos deste estudo, utilizei como instrumentos: pesquisa bibliográfica, levantamento de informações contidas em documentos, planos e programas, realização de entrevistas semiestruturadas e escrita de um diário de campo.

De acordo com Bardin (2011),

[h]á várias maneiras de fazer uma entrevista. Tradicionalmente, classificam-se as entrevistas segundo o seu grau de diretividade – ou melhor, de não diretividade – e, por conseguinte, segundo a “profundidade” do material verbal recolhido. (...) entrevistas semidiretivas (também chamadas com plano, com guia, com esquema, focalizadas, semiestruturadas) mais curtas e mais fáceis: seja qual for o caso, devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador) (BARDIN, 2011, p. 93).

Segundo o autor, não basta ler e compreender normalmente a entrevista. Na leitura devemos fazer perguntas que auxiliarão na sua compreensão. Ele sugere perguntas como:

O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? Etc (BARDIN, 2011, p. 98).

Ainda falando a respeito da leitura e análise da entrevista, Bardin (2011) afirma que:

[a] leitura é “sintagmática” (segue o encadeamento, único e realizado numa entrevista, que se manifesta por uma sucessão de palavras, frases e sequências) e ao mesmo tempo “paradigmática” (tem em mente o universo dos possíveis: isto

não foi dito, mas podia tê-lo sido, ou foi efetivamente dito noutra entrevista) (BARDIN, 2007, p. 98).

Neste estudo, as entrevistas foram divididas em duas partes. Na primeira parte, intitulada *Perfil do Entrevistado*, cada participante, em poucas palavras, discorreu sobre suas experiências no movimento LGBT e fez um breve histórico da(s) entidade(s) nas quais atuam/atuaram. Alguns dos participantes falaram também de algumas experiências pessoais, ao passo que outros limitaram-se a responder às perguntas. Na segunda parte são apresentadas as 6 (seis) perguntas, conforme Anexo 1.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas e organizadas de forma a complementar a análise dos documentos. Ressalte-se que embora algumas entrevistas tenham sido realizadas em locais públicos e com fluxo de pessoas, o caráter privado da participação foi respeitado, tendo sido realizadas em espaços reservados, não ocorrendo nenhum vazamento das informações prestadas.

Para a realização da entrevista, foram entregues a cada participante a Carta de Apresentação do Pesquisador (Anexo 2), devidamente assinada pelo Orientador da Pesquisa, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo 3) que foi lido pelo pesquisador e assinado por cada participante, no qual foram descritos os objetivos da pesquisa, os potenciais riscos e benefícios e a natureza voluntária e confidencial da sua participação.

Além das entrevistas, foram realizadas anotações em diário de campo durante todo o processo de realização do estudo. As anotações se referiam a diversos aspectos da pesquisa, como reflexões feitas durante minhas leituras no levantamento do referencial teórico, na abordagem dos documentos analisados no estudo e na revisão e escrita da parte metodológica deste texto, bem como no registro de minhas impressões acerca dos posicionamentos dos participantes durante as entrevistas no que diz respeito a aspectos que a gravação oferece limites, como linguagem corporal por exemplo. Tais anotações tiveram papel importante como auxílio na abordagem dos dados, embora não sejam analisadas diretamente em recortes neste relatório.

3.1.2 Análise de conteúdo: como os dados foram abordados

Como já foi sinalizado, o presente trabalho se propôs a realizar uma análise de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. Dessa maneira, considerada a potencialidade do método da Análise de Conteúdo nas pesquisas desse caráter, optou-se pela sua aplicação no que concerne à análise dos dados apresentados de modo a auxiliar na leitura e compreensão do texto, consideradas as suas especificidades e finalidades.

De acordo com Bardin (2011), Campos e Turato (2009) e Severino (2007), o método de análise de conteúdo tem o seu foco em qualificar as vivências do sujeito e as percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos: é um método utilizado na análise de dados qualitativos cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento, quando se busca a compreensão crítica e o sentido manifesto ou oculto nas comunicações, nos enunciados dos discursos, no significado das mensagens; e serve para compreender problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais.

O método Análise de Conteúdo aplicado na análise de documentos, de acordo com Bardin (2011), consiste em um conjunto de operações que objetiva “representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p. 51).

Ainda de acordo com Bardin (2011),

(...) Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2011, p. 36)

De acordo com a afirmação acima, pode-se concluir que métodos de pesquisa são construídos ao longo de seu percurso, que é único e não se repete, especialmente nas pesquisas, que como esta, possuem um caráter qualitativo.

Sabe-se que, ao fazer uma abordagem qualitativa em uma pesquisa, vislumbram-se inúmeras possibilidades ao se explorar o tema pesquisado. Dessa forma, a realização da análise do conteúdo dos dados apresentados buscou classificar e agrupar as informações com o cuidado de não perder de vista o viés pesquisado: a discussão sobre a política educacional. Foram considerados os contextos divergentes e convergentes no conteúdo dos documentos, das leis, dos programas e das respostas aos questionários pelos participantes com intersecções com o referencial teórico abordado, de forma a realizar a síntese das informações presentes nos dados.

Os documentos foram lidos sistematicamente de forma a responder às perguntas de pesquisa. Na leitura sistemática dos dados (os documentos referidos e explicitados no capítulo II e as entrevistas feitas com os participantes e posteriormente transcritas), ao buscar responder às perguntas de pesquisa, cinco categorias se configuraram. São elas: i) Participação do movimento social LGBT na construção de políticas públicas educacionais; ii) Operação do poder na relação Estado-Movimento Social LGBT; iii) Essencialismo x construcionismo nos dados; iv) Hierarquização dos corpos; e v) Ampliação de direitos, aumento de visibilidade LGBT e prevalência da homofobia.

Ressalte-se que as categorias de análise foram elencadas quando houve pelo menos cinco recorrências nos dados que estavam relacionadas aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, na seção a seguir, que é a parte de análise, busco responder às perguntas de pesquisa e chegar aos objetivos do estudo ao examinar cada categoria que se configurou na leitura sistemática dos dados.

3.2 Análise de dados

Nesta parte, busco responder às perguntas de pesquisa por meio da análise das categorias levantadas durante a leitura dos dados. Retomo que minhas perguntas são três:

1. Como se configura a relação entre o movimento social LGBT e o Estado nos dados analisados?

2. De que maneira as identidades são compreendidas nos documentos analisados e na fala dos entrevistados?
3. Quais possíveis implicações se apresentam diante da ampliação de direitos no que concerne ao combate à homofobia?

Dessa maneira, em cada subseção a seguir abordo uma das cinco categorias de análise na busca por alcançar os objetivos do estudo ao responder às perguntas. Nas subseções 3.2.1 e 3.2.2 busco responder à primeira pergunta de pesquisa. Nas duas seguintes (3.2.3 e 3.2.4), trato da segunda pergunta. Por fim, na seção 3.2.5, busco responder à terceira e última questão de pesquisa.

3.2.1 O movimento social LGBT na elaboração da política pública educacional

No primeiro capítulo deste trabalho, abordei a constituição dos movimentos anti-heteronormatividade que se deu principalmente nos Estados Unidos e que, aliados aos estudos feministas, *gays* e lésbicos, culminaram na hoje chamada teoria *queer*. Trabalhei, também, a visão de como o sujeito homossexual se constituiu discursivamente nos dois últimos séculos, em uma perspectiva foucaultiana. Além disso, tratei do movimento LGBT no Brasil e da sua configuração em diferentes momentos de sua história, desde o seu surgimento na década de 1970. No segundo capítulo, ao apresentar a trajetória das políticas educacionais entre os anos de 2003 e 2014 e dos aspectos que se referem ao segmento LGBT, abordei o fato de que nesse período se deu uma maior institucionalização do movimento LGBT por meio de um estreitamento em sua relação com o Estado, muito embora o diálogo entre o governo e o movimento já ocorresse desde a década de 1990. Nesta parte, trato de analisar a maneira em que se deu a participação do movimento social na construção das políticas públicas para LGBT, especialmente em relação à política educacional, a partir dos documentos apresentados no corpo deste trabalho e das respostas dos militantes entrevistados.

Dentre os documentos analisados neste estudo, vários deles deixam explícita a presença de ativistas do movimento LGBT na construção das

políticas. Vejamos, no recorte 1 a seguir, a presença do movimento junto a ações do Estado visando ao combate ao preconceito.

Recorte 1

Quero manifestar o nosso **agradecimento ao esforço de todos os militantes e à Janaína**, que na sua passagem pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação deixou um testemunho de coragem e dignidade. (...) Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta. A expectativa é que **essa integração interministerial, em parceria com o movimento homossexual, prospere e avance na implementação de novos parâmetros para definição de políticas públicas**, incorporando de maneira ampla e digna milhões de brasileiros. (BRASIL, BSH, 2004, p. 7)

O recorte 1 é parte do prefácio ao documento final do BSH, escrito por Nilmário Miranda, secretário especial dos direitos humanos à época da publicação. Nota-se a participação do movimento na construção do documento, com dedicatória especial dada a Janaína, uma travesti militante que participou das discussões e elaboração que levaram ao documento final. Já nesse ponto se percebe a participação explícita dos militantes junto ao Estado para a construção de políticas públicas com vistas ao combate ao preconceito e discriminação.

O recorte a seguir também é parte do Programa Brasil sem Homofobia (BSH). A primeira parte do recorte integra a seção intitulada *Implantação do Programa* do documento. A segunda é uma das ações que figuram no item V da seção *Programa de Ações*.

Recorte 2

A elaboração do Programa Brasil sem Homofobia **contou com a participação direta de representantes do segmento GLBT e, da mesma forma, garante-se, na sua implantação, a representação de tais segmentos**, por meio de parcerias com suas lideranças, movimentos sociais e organizações da sociedade (...) (BRASIL, BSH, 2004, p. 27)

- criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, **com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas**. (BRASIL, BSH, 2004, p. 23)

Nas duas partes do recorte percebe-se que, no que concerne aos agentes articuladores do Programa Brasil Sem Homofobia, destacou-se, de maneira decisiva, o Movimento LGBT. Dessa forma, fica claro que assim como ocorreu no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT, o Programa Brasil Sem Homofobia foi concebido por meio de uma parceria entre o Estado e o movimento social.

No tocante a questões voltadas diretamente à educação, vejamos alguns exemplos no recorte 3 a seguir, trazidos da base de dados da pesquisa.

Recorte 3

O Projeto Escola Sem Homofobia, financiado pelo Ministério da Educação através de recursos aprovados por Emenda Parlamentar da Comissão de Legislação Participativa, **é uma ação colaborativa** de âmbito nacional idealizada e implementada por organizações da sociedade civil (**ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais**, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade e Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva), contando com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – do **Ministério da Educação** (NOVA ESCOLA, CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA, 2015, p. 6-7).

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais é fruto do compromisso do Governo Federal com a implementação de políticas públicas que contemplem ações de combate à homofobia e de promoção da cidadania e dos direitos humanos. **Incorpora os resultados da Conferência Nacional GLBT e estabelece as diretrizes e medidas necessárias à transformação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em Plano de Ação da Gestão Pública.** (...)5.13. **Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior**, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero; (...)5.15. **Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero;** (...) (BRASIL, 2009, p. 14-15).

A primeira parte do recorte integra o Caderno Escola sem Homofobia (conhecido, às vezes pejorativamente, *como Kit gay*), que integra o BSH e que

foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff em 2011. O documento deixa claro que sua elaboração resultou da colaboração entre instâncias do governo e também do movimento social LGBT. A segunda parte do recorte integra as diretrizes traçadas no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, publicado em 2009. O documento não trata apenas de assuntos voltados à educação, mas a ela reserva significativa parte de seu conteúdo a ações previstas. Também nesta segunda parte do recorte está explícita a integração movimento social LGBT/Estado.

Esta presença significativa do movimento LGBT nas ações estatais fazem parte de um processo de resistência, como será discutido na subseção a seguir, mas não só isso. Nesse sentido, retomemos o que diz Arroyo (2014), ao tratar da luta de oprimidos pelo reconhecimento legal como sujeitos de direito:

(...) em nossa história foram decretados como fora da lei. Carregam vivências dessa segregação histórica e reagem. Aprenderam-se sujeitos de direitos ao vivenciar ser tratados sem direitos. Os movimentos sociais trazem seus confrontos ao campo da lei, da legalidade. Repolitizam esses campos. (ARROYO, 2014, p. 259)

Pode-se estender, de acordo com o sentido explorado pelo autor, a presença de LGBT na construção de políticas públicas como parte de um posicionamento de pessoas que sofreram opressão histórica, não sendo anteriormente entendidos como sujeitos de direito. É o que Butler (2001; 2003) aborda quando trata da inteligibilidade social: o corpo que não se encaixa em uma matriz normativa cultural e historicamente constituída não é aceito como sujeito de direito já que não é inteligível na perspectiva social como ser humano para ter direito aos direitos humanos. Note-se que, neste ponto, estamos tratando de direitos básicos como o direito à educação tal qual os sujeitos que se encaixam à heteronormatividade têm acesso, isto é, sem sofrer sanções com base em seu gênero ou sexualidade. Na parte teórica deste trabalho, vimos a contribuição de Miranda (1997) ao tratar da educação como parte, nos dias atuais, de processos de uma mundialização capitalizada. A autora, acompanhando a visão de vários outros, entende a família como base do capitalismo. Em um país em que a própria Constituição define família como a união entre homem e mulher, não é de se surpreender que os sujeitos que não são entendidos socialmente como capazes de constituir esta família

constitucionalmente definida sofram preconceito e, por isso, a vontade e disposição dos LGBT em participar das ações do governo contra o preconceito e discriminação que sofrem. O aspecto de hierarquização dos corpos com base em um imperativo social e essencializador será retomado e melhor trabalhado na análise de recortes nas subseções 3.2.2 e 3.2.3. O que se quer enfatizar aqui é esta co-participação movimentos sociais LGBT/Estado, destacando a presença dos militantes na construção de políticas públicas

Como aludido na parte teórica deste texto (segundo capítulo), a participação dos movimentos sociais LGBT na construção de políticas públicas se deu de forma significativa também na luta contra a epidemia da AIDS nas décadas de 1980 e 1990. Entretanto, respostas dadas pelos participantes demonstram que esta participação dos movimentos permanece. A esse respeito, vejamos o que dizem Fernando e Eduardo no recorte 4.

Recorte 4

O GRUPO HUMANUS, é uma ONG, **fundada em 2001 com utilidade pública municipal**, com o objetivo de lutar pelo direitos e dignidade das pessoas LGBT, **com diversos trabalhos no campo da saúde prevenção às DST/AIDS (...)** (FERNANDO, em resposta à primeira parte da entrevista).

Em 1996, por meio do Curso de Multiplicadores de Prevenção as DST/AIDS, voltado para jovens homossexuais. Ao término do curso, passei a frequentar as atividades do Movimento do Espírito Lilás (MEL), em que eram realizadas rodas de diálogos sobre diversas temáticas. **Só em 1998 é que ingressei de fato no movimento, atuando na prevenção a AIDS, com distribuição de preservativos em bares e boates. (...) O MEL surgiu da preocupação com a problemática da AIDS, na década de 1990**, em uma conjuntura de extrema gravidade para os **homossexuais e bissexuais masculinos, dado ao avanço da então epidemia do HIV/AIDS** que entre outras consequências levou a um **recrudescimento significativo da homo/bifobia**. Isto ocorria pela mórbida **vinculação, feita por parte da imprensa e segmentos profissionais da saúde, da sexualidade homo\bi com o surgimento e propagação da doença. A de forma obscurantista chamada de “peste gay”** (EDUARDO, em resposta à primeira parte da entrevista)

Além do que foi trabalhado no segundo capítulo a respeito da epidemia da AIDS no Brasil, percebe-se também na fala dos participantes o fato de que o movimento LGBT tornou-se o grande articulador com o governo no controle da doença. A esse respeito, as respostas de Fernando e Eduardo demonstram como se deu tal articulação entre Estado e movimento social. Nesse sentido, fica clara a contribuição do movimento para com o governo.

Sabe-se hoje que não há grupos de risco de contaminação pelo vírus HIV, mas comportamentos de risco, o que independe de orientação sexual. Sabe-se também que, à época do surgimento dos primeiros casos da doença, havia também heterossexuais entre as vítimas, mas a divulgação científica inicial e a da imprensa acabaram por criar o espectro social (ainda bastante em vigor) de que homossexuais masculinos estão mais vulneráveis à doença, o que corrobora bastante para o aumento do preconceito com base em orientação sexual. Entendo, dessa maneira, a participação do movimento social LGBT nas políticas do governo de combate à doença como muito importante mas, também, como sintomática da crença social de que homens gays e bissexuais estão diretamente “na mira do vírus”.

No tocante aos avanços resultantes das reivindicações do movimento LGBT entre 2003 e 2014, Brendha e Samantha afirmaram o seguinte:

Recorte 5

A **Primeira Conferência Estadual LGBT**, a **Primeira Conferência Nacional LGBT**, na qual o presidente Lula teve a coragem de estar presente, mesmo com a bancada cristã apertando ele. (...) **o nome social no SUS**. Isso foi um marco, um avanço, entendeu? A **criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, da Presidência da República**, que nunca ninguém ouviu falar de LGBT que morreu. **O Plano Nacional LGBT, de 2009**, foi um marco histórico, que o presidente Lula passou para a presidenta Dilma. **O Programa Bahia Sem Homofobia, O Comitê LGBT da Bahia**, que hoje é o **Conselho Estadual LGBT, da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, o Comitê de Saúde LGBT**, que está em formação. Fora algumas leis e portarias que foram executadas. Infelizmente, por causa da bancada cristã, algumas não foram executadas, mas Lula foi um grande presidente do Brasil. Foi o meu presidente, assim como Jacques Wagner foi o meu governador (BRENDHA, em resposta à questão 3 da entrevista).

Por exemplo, o *Kit Gay*, não era *Kit Gay*, era Projeto Escola Sem homofobia. O problema foi o preconceito. Na Bahia e no

Nordeste ajudamos na realização desse trabalho. **Eu ajudei a construir o Projeto Escola Sem Homofobia.** (BRENDHA, em resposta à questão 5 da entrevista).

(...)as principais conquistas do movimento LGBT começaram a partir do governo Lula. Foi quando aconteceu a Primeira Conferência Nacional LGBT (2008), onde o presidente esteve presente. Foi criado o Conselho Nacional LGBT da Presidência da República, foi criado o Comitê Nacional de Saúde LGBT. Outra coisa é a participação de trans e travestis nos comitês nacionais de saúde, de cultura, da educação. A união homoafetiva, a adoção por casais homossexuais. O uso do nome social, o registro civil em alguns estados como Rio Grande do Sul, Paraíba e Paraná para travestis e transexuais, embora não seja ainda uma lei, mas elas tem conseguido isso na Justiça, ou seja, a mudança do registro civil feminino mais o gênero. Hoje nós temos através da portaria 1820, a partir da qual travestis e homens e mulheres transpodem usar o nome social dentro do SUS. (...)Hoje, nós travestis e transexuais podemos fazer o ENEM e usar o nome social. (SAMANTHA, em resposta à questão 3 da entrevista).

As declarações das ativistas Brendha e Samantha reafirmam que o movimento social LGBT se constituiu ao longo do período compreendido entre 2003 e 2014 como o grande articulador de políticas para LGBT, deixando clara a forte vinculação com o Estado ao valorizarem, por exemplo, o fato de que a primeira Conferência Nacional LGBT tenha sido convocada pelo governo, e não pelo movimento social. O claro entendimento de Brendha acerca do “*Kit gay*” é outra demonstração da importância do engajamento dos militantes nas ações do governo. Além disso notem-se, na fala das participantes, os fatos considerados como conquistas por elas no tocante aos direitos dos LGBT, inclusive na educação, principalmente na fala de Samantha, que cita o uso do nome social e a mudança de registro civil, por exemplo. Os fatos mencionados pelas participantes e o próprio fato de elas terem conhecimento acerca de tantas conquistas demonstram a visibilidade alcançada nos últimos anos. Este é um dado importante e que será válido quando da análise de recortes na subseção 3.2.5 para responder à terceira pergunta de pesquisa deste estudo.

Conforme já apontado neste trabalho, a Conferência Nacional LGBT ocorrida em 2008 serviu como preparação para o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT que, na sua elaboração, contou

com a participação de pelo menos três das grandes redes nacionais do movimento LGBT: a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), a Associação Brasileira de Lésbicas (ABL) e a Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros (ANTRA). Juntamente com os agentes do governo por meio de vários ministérios (Cultura, Educação, Justiça, Relações Exteriores, Saúde, Trabalho e Emprego, Secretaria Especial de Direitos Humanos, de Políticas para as Mulheres e de Políticas para a Igualdade Racial), foram essas redes nacionais que elaboraram o Plano.

Na parte das diretrizes do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT que tratam da educação, consta o seguinte:

Recorte 6

5.32. **Formação e capacitação contínua** de atores públicos e sociais na temática da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; 5.33. **Formação e capacitação de lideranças LGBT;** (...) (BRASIL, 2009, p. 17).

O Estado, ao estabelecer o fortalecimento do movimento social via formação e capacitação de lideranças como uma das diretrizes do Plano, retira do movimento social LGBT o caráter popular, libertário e emancipatório que é dado à educação dentro dos movimentos sociais. Verifica-se que a fronteira entre o movimento social LGBT e o Estado fica cada vez mais fluida. Isto porque os militantes, que antes buscavam espaço para reivindicarem seus direitos, agora vão aos poucos integrando a própria voz estatal. Esta fluidez converge com uma visão que remete à noção de parceria tratada por Sierra (2013) e abordada na parte teórica deste trabalho. Lembremo-nos que, para o autor, a relação de parceria se dá com o fim de gerenciamento de corpos a partir de uma lógica essencializadora, havendo assim uma captura de identidades que, conseqüentemente, concorre para o governo das condutas dos sujeitos (SIERRA, 2013, p. 52). Neste processo, uma vez que, ainda de acordo com o autor, políticas para a diversidade concernem políticas identitárias, há que se notar que, na tentativa de homogeneização praticada por tais políticas, haverá sempre aqueles sujeitos que apenas ilusoriamente são representados na relação de parceria entre o movimento e o Estado (evidente

no recorte 6) e que permanecerão à deriva por não se encaixarem no que propõem as políticas.

Considerando-se a análise feita e os recortes trazidos do banco de dados a título de exemplificação, pode-se afirmar que o período analisado corresponde ao momento que os movimentos sociais buscam estabelecer os marcos legais, trazendo suas demandas para o campo da lei, reagindo à segregação histórica à qual foram submetidos. Nesse sentido é que os militantes LGBT "[n]ão apenas se sabem tratados em nossa história como desiguais, inferiorizados porque diferentes, mas se afirmam e reconhecem diferentes. Fazem-se presentes com presenças incômodas (...) visíveis" (ARROYO, 2014, p. 133), em uma visão congruente com a de Louro (2004) de que as identidades tidas como abjetas ganham existência e possibilidade de agência também à medida que são proibidas, polemizadas, recriminadas. Afinal, foi assim que o sujeito homossexual como categoria distintiva ganhou existência em sociedade (FOUCAULT, 2006).

A visibilidade de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais se fez sobremaneira na discussão de suas pautas e na construção, juntamente com entes governamentais, de documentos que visam ao combate à abjeção atribuída aos que não se encaixam na matriz heteronormativa. Tal visibilidade institucional e a conquista de direitos (que dela resultam ou que a tornam possível) deu-se no trabalho conjunto movimento social LGBT/Estado, como busquei demonstrar na análise dos recortes desta subseção. Resta agora examinar as implicações desta visibilidade alcançada não só socialmente, mas também no nível institucional. Mas este é um tópico para a seção 3.2.5, quando da análise da quinta categoria que se constituiu com base nas recorrências encontradas quando da abordagem dos dados.

Explicitadas e analisadas as formas, instâncias e momentos em que o movimento social LGBT se mostrou presente na articulação com o Estado para a construção de políticas públicas, inclusive e em especial para a educação, passo, na subseção 3.2.2 a seguir, a tratar da segunda categoria de análise. Busco abordar as múltiplas (e às vezes aparentemente contraditórias) formas com que se estabelecem relações de poder entre o Estado e o movimento social LGBT. Espero, ao final destas duas primeiras subseções, responder à primeira pergunta de pesquisa.

3.2.2 O Estado e o Movimento Social LGBT: uma relação multifacetada

Como visto na parte teórica deste texto, os trabalhos de Foucault trataram de questões relativas a conhecimento e identidades, abordando também, e sobremaneira, a desestabilização de interpretações clássicas de como o poder opera em sociedade. Nesta parte da análise, proponho-me a seguir investigando a configuração da relação entre o movimento social LGBT e o Estado, focando principalmente em como questões de poder estão aí intrincadas. Para isso, analiso tanto recortes dos documentos constantes na base de dados desta pesquisa quanto respostas dadas às entrevistas pelos participantes que, lembrando, são militantes LGBT. Dessa maneira, esta parte do trabalho privilegiará a abordagem foucaultiana do poder.

Vale lembrar que Foucault (2006) tratou do “discurso reverso” como sendo a possibilidade de a resistência se constituir utilizando-se dos próprios elementos discursivos empregados na operação do poder. Por isso é que “[n]ão há relações de poder sem resistências; essas últimas são mais reais e efetivas porque são formadas bem no ponto onde as relações de poder são exercidas; a resistência ao poder não precisa vir de outro lugar para ser real, nem é inexoravelmente frustrada por ser compatriota do poder...” (FOUCAULT, 1980 *apud* SPARGO, 2006, p. 19). Sendo assim, para entender melhor como se configuram as relações de poder nos documentos e também na militância aqui considerada, faz-se necessário examinar, via resistência, como o poder opera, dado que o segundo e a primeira se co-constituem. Para isto, vamos aos dados.

O recorte 7 a seguir refere-se a parte das recomendações sobre inclusão pela educação dadas pela Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB de 2008, constantes no Eixo IV – Inclusão e diversidade na Educação Básica:

Recorte 7

Assim como a diversidade, os processos e a luta pela inclusão na educação básica representam mais do que a incorporação total ou parcial das **pessoas excluídas dos espaços e tempos escolares **a eles negados historicamente**.**

Eles exigem posicionamento político, transporte acessível, reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professores e funcionários, a criação e a ampliação de espaços dialógicos com as comunidades escolares e a sociedade civil, o convívio ético e democrático dos alunos e seus familiares, novas alternativas para a condição docente e **uma postura democrática face ao diverso** (BRASIL, CONEB, 2008, p. 63)

Como se percebe, o documento final da conferência sobre educação trata da inclusão da diversidade nas políticas inclusivas considerando antigos anseios do movimento LGBT. Este ponto já havia sido ressaltado no segundo capítulo deste texto. Neste momento, porém, chamo a atenção para o fato de que esses anseios dos militantes e outras pessoas que não se enquadram na matriz heteronormativa precisam do “posicionamento político” e de “uma postura democrática face ao diverso” que sejam atestados pelos poderes do Estado, tanto que estão citadas em um documento oficial que resulta de discussões entre o movimento LGBT e esferas do poder estatal. Não há que se considerar este fato como negativo. Não obstante, é inviável pensar que nesse posicionamento Estado/Militância não haja operação do poder, pois há a busca por mudança impulsionada pelos anseios daqueles que resistem.

Neste ponto, entendo que a noção de parceria e captura (SIERRA, 2013) não exclui a de poder/resistência (FOUCAULT, 1980), sendo pois complementares, dado que sempre haverá os corpos que não se adequam a um ideal “negociado” e atestado na relação Estado/Movimento, via foco nas identidades, e que inclui múltiplas categorias que sirvam a uma proposta neoliberal. Assim, novamente remeto à argumentação de que o processo de parceria entre Estado e o Movimento Social LGBT concorre para a “captura, controle e condução das subjetividades LGBT” (SIERRA, 2013, p. 56), permanecendo de fora a defesa de “outras práticas sexuais e afetivo-amorosas, outros modos de viver a vida” (SIERRA, 2013, p. 56) que, claramente, são ignorados ou excluídos na essencializante promoção da diversidade enquanto política identitária.

Ainda no Eixo VI, o documento final da CONEB-2008, tratando das políticas públicas para a inclusão na educação, traz o seguinte:

Recorte 8

Assim, ao pensar em **políticas públicas que concorram para a inclusão**, de forma concreta e radical, no contexto descrito, há que garantir que tais políticas:

(...)

4. **assegurem que o direito à diversidade**, o respeito às diferenças e o combate a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e **intolerância devam ser eixos orientadores da ação e das práticas pedagógicas da educação pública e privada, em articulação com os movimentos sociais** (BRASIL, CONEB, 2008, p. 67-68)

Vale lembrar que, ao tratar da inclusão, o documento versa sobre a diversidade de forma abrangente, citando inclusive a sexual. O que chama atenção no recorte é a busca pelo combate à intolerância. Ora, isto significa lutar pela tolerância! Pode-se pensar que a terminologia não implique em resultados insatisfatórios ou até mesmo negativos, mas implica. Falar de tolerância, por si só, já envolve uma hierarquia entre os envolvidos, pois quem tolera se coloca em uma posição condescendente com quem é tolerado. Pensando no que defende o documento concernente às práticas pedagógicas e em articulação com os movimentos sociais, já fica estabelecido que o anseio de quem se sente oprimido é sancionado pelo poder público, já que neste mesmo documento já há a presença do Estado via articulação (e voz) do MEC. Vislumbrar, desta forma, que a diversidade sexual seja “tolerada” é, no mínimo, entender que o movimento social LGBT e os sujeitos nele envolvidos precisam da condescendência do Estado já na elaboração do documento e de políticas que se pretendam anti-opressoras. Sendo assim, é de se questionar, nesse aspecto, em que sentido a relação movimento social LGBT e o Estado configure uma luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação dado que no âmago desta própria relação a hierarquia entre as partes esteja tão explicitamente estabelecida, como no caso do “combate à intolerância”.

Por questões como esta vista na análise deste recorte é que podemos concordar com Saviani (2014) ao dizer que, apesar da iniciativa estatal das conferências incorporando as representações de entidades sociais na área educacional poder ser vista como positiva, abrindo espaço para manifestação de demandas, também pode ser negativa. Isto porque esta particularidade das conferências “não deixa de conter o risco de cooptação e de legitimação do

poder estatal, enfraquecendo a capacidade de pressão e de reivindicação do movimento dos educadores diante do aparelho estatal” (SAVIANI, 2014, p. 102-103). Assim é que, no ponto em que a resistência se forma, o poder opera (FOUCAULT, 2006).

A voz dos entrevistados nos ajuda a elucidar melhor este aspecto de posicionamento da militância como dependente do Estado. Vejamos, no recorte 9, algumas respostas dadas à entrevista:

Recorte 9

A partir destas experiências, em 2005, **fui para a gestão pública ser assessor de diversidade sexual, na Prefeitura de João Pessoa**, em que realizávamos atividades de formação com os servidores públicos. Paralelamente, mantive o ativismo no movimento, **entendo que o espaço da gestão era uma nova vertente de militância, já que por meio deste espaço promovia ações que fortalecia o segmento LGBT.** (EDUARDO, em resposta à primeira parte da entrevista)

Quando eu me vi, eu estava envolvida na política buscando algum tipo de articulação para fazer as coisas acontecerem. Fui me envolvendo com vários segmentos, com várias pessoas, com várias esferas, **senão as coisas não acontecem.** (BRENDHA, em resposta à questão 3 da entrevista)

Como eu tinha na época um pequeno conhecimento com alguns políticos, hoje eu já sou muito mais conhecido, então eu comecei a correr atrás e fundei o Grupo Gay do bairro, que nasceu no dia 2 de outubro de 2011, com a realização da Primeira Parada Gay do bairro. Essa parada contou com mais de 30.000 pessoas. Nessa parada gay eu me emocionei muito, chorei muito. Nasceu ali o grupo gay do bairro. **O ex-deputado X, hoje delegado de polícia, olhou de cima do trio elétrico e falou assim: nasce agora o Grupo Gay do Bairro, e Guilherme é o seu presidente!** **Aí a coisa foi adquirindo uma proporção enorme.** (GUILHERME, em resposta à primeira parte da entrevista)

Como se percebe, os participantes, no recorte 9, explicitam sua percepção de que é necessário, para o fortalecimento do movimento social LGBT, a vinculação com os poderes estatais. Por isso é que afirmam que o espaço da gestão tem o potencial de fortalecer o movimento (Eduardo), que é necessário envolver-se com pessoas de várias esferas políticas, “senão as coisas não acontecem” (Brendha) e que, por ser respaldado por um ex-

deputado e atual delegado de polícia as ações vão “adquirindo uma proporção enorme” (Guilherme). Esta perspectiva é convergente com o que foi analisado nos dois recortes anteriores, ou seja, o vínculo com as forças do estado é entendido como fortalecedor das ações e aspirações daqueles que estão engajados no movimento. Entretanto, como também foi discutido na análise dos recortes 7 e 8, esta relação acaba por definir papéis e hierarquias constitutivas do poder.

O recorte 10 a seguir, com resposta de Fernando à entrevista, é ainda mais claro no tocante a este aspecto.

Recorte 10

O movimento *queer* surge justamente desta liberdade transgressora que o movimento institucionalizado LGBT perdeu com o passar dos anos, tivemos que nos reinventar dentro das pautas políticas e sociais, e **tivemos que ocupar espaços da política o que para se conseguir, tem que se modificar e se adaptar às regras do jogo** (...) (FERNANDO, em resposta à questão 1 da entrevista).

No recorte, Fernando assume a necessidade de submissão ao Estado por parte do movimento, que ocorreu com o fim de que este ganhasse força e continuasse. Dessa forma, era necessário “se adaptar às regras do jogo”. Assim, de maneira explícita, o participante apresenta sua visão de que a necessidade de se submeter a questões de poder é real.

Até este ponto na análise dos recortes desta subseção, podemos ver a hierarquização na relação movimentos sociais/Estado em uma perspectiva unilateral, seguindo inclusive o ponto de vista dos participantes sobre a necessidade de se engajar na política para que o movimento ganhe força. Mas, como vimos na parte teórica, em uma perspectiva foucaultiana, o poder não opera de maneira unilateral, necessitando inclusive da resistência para sua configuração, pois é nos pontos em que esta ocorre que o poder opera (FOUCAULT, 2006). Assim, não é o poder localizável de maneira permanente, havendo uma “multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exerçam e constitutivas de sua organização, o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 2006, p. 88).

De maneira complementar à análise dos recortes anteriores desta subseção, vejamos o recorte 11 a seguir, constante da apresentação do

Caderno Escola sem Homofobia (popularmente chamado de *Kit gay*), elaborado em 2007.

Recorte 11

Em maio de 2004, o governo federal lançou o Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual¹, **elaborado em estreita articulação com o movimento social LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e outras forças sociais e políticas**. Esse Programa, verdadeiro marco histórico na luta de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, deve ser visto como um crucial e necessário avanço na ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania por consolidar direitos políticos, sociais e legais tão arduamente conquistados pelo movimento LGBT brasileiro no enfrentamento à homofobia (NOVA ESCOLA, CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA, 2015, p. 8).

Como já abordado nesta subseção e também na anterior, a presença do movimento social LGBT foi marcante na construção e consolidação dos documentos voltados para luta por direitos com base em identidades de gênero e diversidade sexual na educação. O recorte 11 explicita, novamente, esta ligação entre o movimento social e o Estado, enfatizando a presença marcante de LGBT nas discussões que resultaram na elaboração do documento.

A presença de LGBT na construção dos documentos voltados para a educação, como do Escola sem Homofobia (integrante do BSH) não só figura como uma necessidade de vinculação ao Estado para que o movimento e suas aspirações ganhem força em uma demonstração clara de operação do poder via atuação da resistência. Configura, também, uma forma de o “oprimido” passar a ter voz dentro do aparato estatal e, assim, ganhar força para falar por si via resistência. Não fica mais tão tênue, nesse sentido, a independência da figura do opressor e do oprimido, dado que o Estado tem garantido o posicionamento de quem opera o poder tão somente pela ação da resistência. Se sem resistência não há poder, como argumenta Foucault (2006), sem a presença da primeira o segundo não pode se constituir. Assim, sem o movimento social LGBT na construção dos documentos enquanto ação de operação do poder, as possibilidades de controle por parte do Estado minguariam.

Parece, desta maneira, estarmos diante de um impasse, já que a invisibilidade LGBT sempre foi vista como opressão (tomada aqui como algo que é multi-facetada e que não emana de um centro, mas de várias direções) e, agora, percebe-se que sua vinculação com o Estado não desconfigura as relações de poder mas, mais que isso, a atesta. Esta é, com certeza, uma abordagem das relações de poder em uma perspectiva *queer* no sentido exposto no primeiro capítulo segundo autoras e autores como Jagose (2001), Salih (2013), Butler (2001; 2003), Cameron e Kulick (2003), Spargo (2006) e Sullivan (2006), dentre outros/as). Isto porque é uma perspectiva das relações de poder como multi-facetada, não localizada e fixa, uma concepção de poder não como força que emana de um centro, mas como positividade, algo produtor de ações possíveis, dentro do que é construído como verdade social (FOUCAULT, 2006).

Não estou, desta maneira e de acordo com Foucault (2009), entendendo meramente a dominação de uns operando sobre outros, mas formas múltiplas em que o poder é exercido em sociedade. Segundo o autor, “[é] preciso cessar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos (...) o poder produz: produz o real; produz os domínios de objetos e os rituais de verdade” (FOUCAULT, 2009, p. 110). Assim é que, nesta relação dialógica de hierarquização entre Estado e os movimentos sociais LGBT, vista nos documentos aqui analisados e na fala dos entrevistados, a verdade social é construída, de maneiras às vezes até mesmo conflitante, porém consistente e efetivamente operante.

A verdade construída na relação entre os movimentos sociais e o Estado está aqui materializada na fala dos participantes e nos documentos voltados para a Educação analisados, que são não mais (nem menos) que uma reiteração das relações de poder que opera no nível social. Nesse sentido é que convém vermo-nos em “(...) uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar” (FOUCAULT, 2006, p. 15). Na correlação com o Estado, no epicentro do que o movimento vislumbra, o poder se constitui e continua operando. Posicionamentos políticos que buscam acabar (ou ao menos diminuir) a opressão em sociedade, ao

terem no seu âmago a reiteração de relações hierárquicas, convergem no sentido de repetir o que querem combater.

Na subseção 3.2.1 busquei demonstrar, analisando os recortes trazidos da base de dados, como o movimento social LGBT contribuiu com o Estado para a construção de políticas públicas voltadas para a Educação no tocante ao combate ao preconceito com base na diversidade sexual e de gênero. Na presente subseção, por sua vez, tratei de como se configura, em uma perspectiva foucaultiana, as relações de poder na atuação Estado/movimentos sociais LGBT. Com as duas subseções me pus, por conseguinte, a responder à primeira pergunta de pesquisa do presente estudo. Nas duas subseções a seguir me ponho a analisar os dados na busca por resposta à segunda pergunta.

3.2.3 Ser e devir: estranhando (*queering*) as identidades nos documentos

No primeiro capítulo deste texto, apresentei como historicamente o sujeito homossexual ganhou existência via discurso nos últimos dois séculos (FOUCAULT, 2006). Também abordei como, resultando da militância LGBT no Brasil e no exterior bem como nos estudos acadêmicos, configurou-se o que hoje se conhece como teoria *queer* (HALPERIN, 1990; JAGOSE, 2001; BUTLER, 2001; BUTLER, 2003; LOURO, 2004). Nesse caminho, a abordagem de identidades foi desde uma compreensão essencialista, em que o sujeito é visto como pré-existente às práticas, a uma visão construcionista, em que as subjetividades são performativas, resultam de práticas que eram anteriormente entendidas como tão somente sua expressão.

Nesta subseção me proponho a analisar nos dados como as identidades são entendidas nos documentos e na percepção dos entrevistados no estudo. Questões de poder relativas (e resultantes) da forma com que o sujeito é compreendido nos dados também são aqui abordadas e também na subseção seguinte. Vejamos, assim, o recorte 12, que é parte do item VI do Programa de Ações do BSH.

Recorte 12

VI – Direito à Saúde: consolidando um atendimento e tratamentos igualitários

Formalizar o Comitê Técnico “Saúde da População de Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais”, do Ministério da Saúde, que tem como objetivo a estruturação de uma Política Nacional de Saúde para essa população. A agenda de trabalho desse Comitê considerará, entre outras, as propostas apresentadas **pelo movimento homossexual**, em que se destacam:

(...)

vi) discussão com vista na atualização dos protocolos relacionados às **cirurgias de adequação sexual**; (...)(BRASIL, BSH, 2004, p. 23)

As questões identitárias são perpassadas por relações de poder, pois há nas sociedades ocidentais a visão de uma verdade construída via discurso sobre o sexo (FOUCAULT, 2006). Por isso é que, também via discurso, os sujeitos são construídos de maneira histórica e reiterada, isto é, performativamente. Quando consideramos a matriz heteronormativa, vemos que há um imperativo social que liga sexo-gênero-sexualidade. Nesta ligação, que nos é socialmente apresentada como natural, um sujeito de dado sexo precisa ter práticas de gênero consideradas coerentes com este sexo e ter desejo por pessoas de sexo e gênero opostos aos seus. Como explicitado na parte teórica, em uma perspectiva *queer*, esta é uma visão naturalizada (e não natural) via repetição de práticas (BUTLER, 2001; JAGOSE, 2001). Vejamos como isto se configura neste recorte e nos que se seguem.

Note-se o uso de "movimento homossexual" no documento embora, como se sabe, o BSH não se propunha abarcar tão somente *gays* e *lésbicas*. O uso desta terminologia sugere que há o entendimento de uma comunidade homogênea que tem seus anseios e aspirações em comum, o que não condiz com a realidade, além de essencializar identidades, vendo-as como prontas e fixas. Entretanto, o ponto mais marcante no documento é o que trata de "cirurgias de adequação sexual". Não pretendo aqui desmerecer a importância da "atualização dos protocolos", como refere o documento, mas questionar, estranhar, em um posicionamento *queer*, o uso do termo e considerar as implicações de tal uso.

Tratar de "adequação sexual", por si só, já indica uma busca da inserção do sujeito na relação heteronormativa sexo-gênero-sexualidade, dado que a

matriz é rígida e não aceita exceções sem as sanções do poder sobre os sujeitos dissidentes. A cirurgia, assim, é uma maneira de se incorporar, uma busca por adequação ao que é dado como "normal". Adequa-se o que não está bem posto, o que é defeituoso. Não é a intenção, nesta análise, questionar a busca pela cirurgia por aqueles e aquelas que a ela querem recorrer, mas sim destacar que o fato de este procedimento estar no documento ora analisado e ainda com o uso da palavra "adequação" é indicativo de que a cirurgia é necessária dada a operação do poder nas práticas identitárias em sociedade com vistas à "correção" do sujeito.

A este respeito, vejamos também a fala de Thomas no recorte 13 a seguir para então dar seguimento na análise desse aspecto.

Recorte 13

É que, assim, **eu perturbo** a cabeça das pessoas, ninguém imagina. Entro num ônibus pra Valença, **um monte de gente vira, fica na dúvida, sou paquerado por homens e por mulheres totalmente cis cara**. Isso me deixa pensar que eu seja um cara *queer*. **Eu sei que tenho vagina no lugar de um pau, mas quem tá me vendo pela primeira vez acha que sou homem, mas eu sou homem *trans***. (THOMAS, em resposta à questão 6 da entrevista)

Como Thomas bem diz, ele perturba. Isto ocorre porque ele não se encaixa no que as pessoas estão preparadas para receber, isto é, um sujeito que é coerente no que diz respeito a sexo-gênero-sexualidade dentro da inteligibilidade social, no que é visto e aceito como "normal". Thomas não se sente e nem quer se sentir como homem ou como mulher heterossexuais, mas sim como homem trans. Entretanto, há aí uma nomeação, uma nova categorização em que o participante sente inserir-se. Há que se perguntar, em uma perspectiva *queer*, não só o porquê de identidades serem aceitas socialmente e outras não o serem, mas também o porquê de precisarem ser nomeadas, categorizadas, tanto em documentos oficiais quanto pelo próprio sujeito, e a isto retorno adiante.

No capítulo III do Caderno Escola Sem Homofobia, intitulado *A Diversidade Sexual na Escola*, como já explicitado neste texto, são apresentadas propostas para a construção de projetos político-pedagógicos que visem combater a homofobia na escola. O documento busca promover o

fim da invisibilidade e do silêncio que reina no sistema escolar no que diz respeito à diversidade. Vejamos:

Recorte 14

Gestoras/es e educadoras/es **não enfrentam aquilo que não enxergam e não conhecem. Se não enxergam, é como se o problema não existisse.** Porém há nas escolas, jovens que não se encaixam nas normas sociais vigentes quanto à sexualidade e ao gênero, e estudantes que vêm de famílias homoparentais e são submetidas/os à discriminação e ao desrespeito (NOVA ESCOLA, CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA, 2015, p. 79)

Também o Caderno Escola Sem Homofobia, resultante do BSH, chama atenção para que se promova a visibilidade dos LGBT e de temáticas a eles ligadas na escola. Constitui-se mais um exemplo de necessidade de citação, nomeação para que identidades sejam vistas como existentes. O que deve nos incomodar mais, entretanto, é o fato de que o combate ao silenciamento e à invisibilidade ainda se dá (exatamente) em decorrência da visão heteronormativa de identidades prontas, fixas e naturalizadas dentro da matriz, necessitando aqueles que nela não se encontram resistir nas relações de poder. Nesse sentido, não há subversão e construcionismo identitário, as subjetividades continuam sendo vistas em uma perspectiva essencialista. A análise dos recortes a seguir auxiliam na compreensão de como isto se dá, com ênfase no âmbito educacional e na militância.

O recorte 15 traz parte das diretrizes do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT para a educação:

Recorte 15

5.13. Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o **respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero**; 5.14. Inserção do tema direitos humanos, com **ênfase nos direitos e na cidadania de LGBT**, nos concursos públicos do Governo Federal; 5.15. Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, **sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero**; (...)(BRASIL, 2009, p.15)

O recorte 15 ilustra, novamente, o fato de que identidades tidas como dissidentes precisam ser citadas em documentos para o combate ao preconceito também no ambiente escolar. Se, por um lado, tal citação se faz necessária, por outro, a necessidade de menção, por resultar da luta e resistência dos LGBT contra a matriz que se impõe, legitima o poder que esta opera em sociedade.

No recorte 16 apresento parte do Eixo II da Conferência Nacional de Educação de 2014, intitulado *Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos*. Dentre as 97 proposições e estratégias estabelecidas no eixo, trago no recorte apenas as quatro que se referem à população LGBT.

Recorte 16

54 - Garantir as especificidades do público LGBT nas escolas, destacando-se o acesso dos transexuais e travestis ao banheiro de acordo com sua identidade de gênero.

83 – Incluir, no Calendário Escolar, o Dia Internacional de Combate à Homofobia (17 de maio).

90 – Implementar políticas públicas para a conscientização dos profissionais de educação em relação às famílias homoafetivas.

96 – Garantir a representação da categoria LGBT nos conselhos educacionais. (BRASIL, CONAE 2014, p. 45-50)

Como um todo, o recorte 16 ressalta a necessidade de se implementarem nas escolas políticas para a visibilidade LGBT e para a conscientização do respeito às múltiplas identidades. Novamente destaca-se a defesa de sujeitos tidos como dissidentes, o que é compreensível quando se pensa no fato de que aqueles que estão dentro da matriz heteronormativa já estão por ela protegidos e, assim, não estão propensos às sanções sociais impostas aos que fora dela se põem. Mas a abordagem continua sendo essencialista, dado que não se pensam as subjetividades como fluidas, em constante construção performativa, e sim em identidades pré-existentes e acabadas.

Em resposta à entrevista, questionado a respeito dos principais avanços conquistados pelo movimento LGBT, Fernando responde o que consta no recorte 17 a seguir.

Recorte 17

O principal avanço foi o reconhecimento e direito pelo supremo tribunal das uniões homoafetivas, **equiparando esta uniões ao casamento civil heterossexual**, contudo podemos citar outras conquistas junto ao INSS, como o **direito à pensão, o uso do nome social pelas travestis e a mudança de prenome pelas mesmas, não esquecendo ainda a possibilidade de adoção por casais homoafetivos**, e o ultimo agora é a inclusão do nome social das travestis no ENEM 2015. (FERNANDO, em resposta à questão 3 da entrevista)

Parece haver, na perspectiva do participante, a vantagem dos direitos conquistados pelos LGBT pelo fato de que tais direitos os aproximam dos heterossexuais. Este seria um posicionamento assimilacionista de identidades que remonta a algo parecido à primeira fase dos movimentos abordados por Jagose (2001) e tratados no primeiro capítulo deste trabalho. Desta maneira, a perspectiva do participante converge com o que tem sido analisado nos outros recortes desta subseção por ver a legitimação de LGBT quando estes se aproximam do que a matriz garante aos que nela se inserem, ao passo que muitos militantes e teóricos *queer* negam a necessidade de serem aceitos, integrados, preferindo o entre-lugares (LOURO, 2004).

Este ponto nos remete à argumentação de Colling (2015), tratada na parte teórica deste trabalho, sobre o fato de que o movimento LGBT institucionalizado tem apostado quase sempre na conquista de marcos legais que os aproximam de uma normatização, ao passo que o ativismo, atuando no campo da cultura “por meio de manifestações que também confrontem as normas de gênero e sexualidade que já estão instituídas” (COLLING, 2015, p.239), produz uma crítica radical às normas disciplinadoras das sexualidades e dos gêneros. Entretanto, não devemos nos equivocar em uma compreensão do ativismo *queer* como oposto ao movimento social LGBT (SIERRA, 2013; COLLING, 2015). Na verdade, o que há na teorização *queer* é a problematização e crítica do que se perde, ou não se ganha, (COLLING, 2015) diante da captura de identidades via relação de parceria (SIERRA, 2013) com o “Estado regulando nossas relações, desejos e configurações de parentesco” (COLLING, 2015, p. 239), uma vez que tais políticas de governo excluem a “possibilidade de criação de outros modos de viver a vida” (SIERRA, 2013, p. 55).

Como espero estar notável, um ponto importante na análise desta subseção é a ausência do caráter subversivo de identidades, tanto nos documentos analisados quanto na fala dos participantes entrevistados. Assim, ainda que os documentos abordem as diversas subjetividades no uso da sigla LGBT e ainda (ou precisamente por) que na fala dos entrevistados apareçam palavras como *gays*, *lésbicas*, *homem trans*, *travestis* etc, o caráter essencialista da abordagem identitária permanece. Isto se deve, novamente, pela operação da matriz heteronormativa, dado que esta entende que sexo, gênero e sexualidade têm uma ligação fixa, direta e natural. Outras identidades que não as previstas na matriz serão essencializadas exatamente porque são postas (pela matriz) em um posicionamento binário, da exclusão. O fato de os documentos citarem estes sujeitos, e também eles próprios o fazerem como temos nas falas dos participantes, não subverte este caráter essencialista, pois os indivíduos ainda são vistos como tendo características prontas e acabadas e por isto nomeados.

Mas, se os indivíduos não são nomeados porque têm dadas características, então por que o são? Como explicitado e argumentado na parte teórica deste trabalho, as práticas de identidades (entre elas a nomeação) é que dão consistência a estas mesmas identidades, trazendo-as como resultado e não como causa, de maneira performativa. Por isso é que teóricos e militantes *queer*, ao invés de defenderem a visão de que a homossexualidade é natural, argumentam que a heterossexualidade também não o é. Nesse aspecto, faz-se importante lembrar de "É uma menina", usado por Kulick (2003, p. 139) para exemplificar como uma fala que aparentemente é constativa na verdade desencadeia uma série de outras práticas (performativas) que constituirão o sujeito pela reiteração do que histórica e culturalmente é direcionado a uma menina: usar cabelos longos, usar vestido, ser dócil e sensível, servir ao homem, casar-se, ser monogâmica etc. Assim é que o sujeito, ao nascer (ou antes, neste caso), passa pela assunção de um sexo que cria e governa seu corpo dentro do imperativo heterossexual, sendo tal sexo resultante de práticas de gênero reiteradas historicamente (BUTLER, 2001; HALL, 2007). Nesse sentido, é como se todos nós passássemos pela cirurgia simbólica de sexo, estando a sociedade nos imprimindo tal sexo desde sempre.

Uma abordagem construcionista de identidades entenderia que é via performatividade que as identidades são construídas e, portanto, estariam sujeitas a mudança (JAGOSE, 2001; BUTLER, 2003; CAMERON e KULICK, 2003). Assim, se fossem compreendidas as identidades como fluidas e em constante construção ao invés de haver sua ilusória pré-existência que a matriz heteronormativa (por ser rígida e historicamente repetida) apresenta, não haveria espanto de ninguém quando pessoas como Thomas entrassem em um ônibus para ir para sua cidade; ele próprio não estranharia o fato de ser paquerado por homens e mulheres, o que não o obrigaria a se sentir atraído por estas, aqueles ou nenhum deles; Fernando não sentiria que fazer o que heterossexuais fazem, como casar-se, garante diminuição de hierarquia entre as pessoas; se assim fosse, os documentos que aqui são analisados e que direta ou indiretamente tratam da educação não precisariam citar tanto os LGBT e ainda incorrer no apagamento de identidades (como será visto na subseção seguinte); na escola, os indivíduos que ora são entendidos como LGBT não precisariam notar sua própria existência quase que tão somente quando atos de discriminação e violência são contra eles cometidos; a escola não precisaria de políticas diferenciadas para sujeitos dissidentes, pois a dissidência não existiria; a abjeção não existiria, bem como o que é tomado como norma não seria mais o centro e exemplo de conduta social. Pode parecer ilusório, mas este é o cenário em que, efetivamente, não haveria preconceito nem discriminação, e é por ele que devemos lutar, na militância, na academia e, principalmente, na educação.

3.2.4 Norma/hierarquia como elementos constitutivos das subjetividades

Na parte teórica deste trabalho, busquei demonstrar como autores e autoras consideram a existência da fobia diante do encontro com identidades que não se adequam ao imperativo heterossexual construído na verdade social sobre o que é aceitável, inteligível (LOURO, 1997; MOITA LOPES, 2002; BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2006; dentre outros). Na perspectiva desses autores e autoras, a heteronormatividade prevê uma pretensa fixidez e coerência identitária em que um dado sexo liga-se naturalmente a um dado

gênero e com desejo do sujeito direcionado a outrem de sexo e gênero opostos, num posicionamento binário tido como "normal". Assim, ficam relagadas à abjeção (e conseqüentemente ao estigma e à violência) as subjetividades que nessa matriz não se encaixem.

Foi abordado também o fato de que a expressão 'homofobia' tem sido problematizada dado que remete à generalização, sendo usada para referir-se ao preconceito sofrido por todas as sexualidades e gêneros dissidentes: lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *dragqueens*, dentre outras. Associações que atuaram como articuladores do Programa Brasil sem Homofobia (BSH), como a ABGLT, sugerem usos e especificações mais precisos no tratamento dos preconceitos sofridos pelas diversas categorias ligadas à orientação sexual e identidades de gênero, como lesbofobia, transfobia, bifobia, e por vezes lgbtfobia. Nesse ponto, dado que o BSH constitui um dos documentos privilegiados na análise neste estudo, faz-se importante examinar alguns aspectos concernentes à abordagem dada às identidades no documento, bem como as implicações dos usos que nele são feitos, principalmente quando contrapomos o que ali está posto com o que não está.

Abordemos, primeiramente, um aspecto com relação às identidades de gênero. Para isto, vejamos o recorte 18 a seguir, que é parte do item X da parte de Programa de Ações do documento:

Recorte 18

X – Política para as Mulheres
- Implementar Centros de Referência para mulheres em situação de violência, **incluindo as lésbicas**. (BRASIL, BSH, 2004, p. 25)

O recorte 18 é emblemático para que se abordem questões de gênero no BSH. À primeira vista, o que está em destaque nos traz uma perspectiva de inclusão no que toca às questões de sexualidade. Entretanto, ao analisar com maior cuidado, há várias implicações quanto a questões de gênero e quanto aos corpos que são considerados quando da pretensa inclusão. Tal qual no recorte trazido, o documento, principalmente no item X, enfatiza o tratamento dado às lésbicas, destacando o fato de essas serem mulheres. É, não

obstante, de se questionar a necessidade de frisar a inserção de lésbicas enquanto mulheres, pois o documento parece tomar isto como algo não óbvio.

Olhando desta forma, estamos considerando o que Bardin (2011) considera quando trata de leitura sintagmática dos dados. Está claro que o autor se refere à abordagem feita a entrevistas quando discorre sobre este tipo de leitura, mas o considero importante também na análise documental, uma vez que possibilita examinar tudo o que está presente no texto, o que configura a abordagem sintagmática.

Tratando ainda da leitura dos dados, Bardin (2011) fala da abordagem paradigmática, isto é, daquilo que poderia estar presente, mas está ausente. No caso do recorte 18 que ora analiso, é de se questionar então o porquê de, dado que o documento considera não só importante, mas necessário citar as lésbicas quando trata de mulheres (como se não fosse óbvio), não estar presente a menção direta às mulheres trans.

Assim, tanto no que está posto no documento quanto no que não está (e que poderia estar), há o apagamento de corpos: lésbicas precisam ser citadas para serem consideradas mulheres, e mulheres trans não são mencionadas, possivelmente por serem vistas como pertencentes a outra categoria identitária quando, na verdade, questões de gênero são o que mais obviamente as afetam. Por isso é que se nota, nesta análise, a hierarquização de corpos, lésbicas que precisam de um "reforço" para serem vistas como mulheres, e trans que sequer são mencionadas. É o que Louro (1997) observa, citando autoras como Butler, ao tratar de corpos que são tidos como tendo um "gênero defeituoso, falho, abjeto" (p. 28-29). E isto em um documento que leva "Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB" como parte de seu título, com um apagamento claro das "T" (travestis, transexuais e transgêneros) na sigla.

O recorte 19 a seguir é parte do item V do programa BSH, que trata de diretrizes e ações para a área de educação.

Recorte 19

- V - Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação **por orientação sexual**:
- Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na

implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não **discriminação por orientação sexual**:

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

- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios **por orientação sexual e a superação da homofobia**;

(...)

- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e **à discriminação de GLBT**;

- criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do **movimento de homossexuais**, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, p. 22-23)

No recorte 19, novamente nota-se no BSH o apagamento e consequente hierarquização de identidades considerando-se o que está presente e o que não está. Também novamente estão em desvantagem as identidades de gênero, dado que o recorte é emblemático para exemplificar o fato de que o documento privilegia a superação do preconceito por orientação sexual. Assim, a sexualidade é abordada ao passo que gênero parece ser tido em segundo plano. O única menção indireta de questões de gênero no recorte está em "discriminação de GLBT", mas o possível otimismo do leitor logo é derrubado na ação seguinte, em que o documento generaliza a militância LGBT como simplesmente "movimento de homossexuais". Onde estão abordados aqueles que sofrem discriminação por identidades de gênero? Certamente em outro lugar que não no que sintagmaticamente é encontrado nas ações previstas no BSH para a educação.

Considero de suma importância a voz daqueles e daquelas que diretamente sofrem os preconceitos advindos das multiplicidades identitárias que não se encaixam na matriz heteronormativa. Também por isto, como justifiquei anteriormente neste texto, foram feitas entrevistas com pessoas que são militantes LGBT e que têm em seu histórico de vida fatos e aspectos ligados a questões identitárias na educação.

Assim, apresento e analiso nos recortes 20 e 21 a seguir algumas considerações dos participantes dadas durante a entrevista.

Recorte 20

Sou trans-homem. Sou um militante que **transita entre o movimento lésbico feminista e o movimento transexual**. Já estou nessa luta já faz uns quinze anos. Eu diria que **eu sou uma ativista transfeminista que tem como identidade de gênero, a de um homem trans**.

(...)

Na região do baixo sul existe uma atuação bem legal dos grupos LGBT, **mas todos comandados por gays**. Essa frente que está sendo construída tem por objetivo agregar as lésbicas e os homens-trans. **Nossas demandas são invisíveis aos olhos dos grupos gays**. Mas não pretendo me alongar mais nesse debate, só vejo uma saída: justamente a porta de saída. (risos) (THOMAS, na primeira parte da entrevista)

A primeira parte da resposta de Thomas sem dúvida desafia noções essencialistas e heteronormativas de gênero e também o que se poderia pensar como seu 'local' de militância, onde se sente bem e por que causas quer lutar. O participante identifica-se como "homem trans" no que se refere a gênero e busca militar também com mulheres feministas lésbicas. Também notável é a opressão que o participante sente por parte dos *gays*. Diante disso, seria ilusório entender (como parece ser o caso do que ocorre no BSH) que pessoas como Thomas se sintam contempladas dentro de um movimento intitulado apenas como "de homossexuais" (BSH, p. 23) pois, para ele, as demandas dos/as trans "são invisíveis aos olhos dos grupos *gays*". Tal fato facilmente nos remete ao que ocorreu ao longo da história dos movimentos sociais LGBT e nas correntes acadêmicas que levaram ao surgimento da chamada teoria *queer* (JAGOSE, 2001; SULLIVAN, 2006; SPARGO, 2006).

Recorte 21

(...) usávamos o banheiro feminino, na prova a gente escrevia o nosso nome social, mesmo que entre parênteses viesse o nome de registro, mas na chamada, as professoras e os professores nos tratavam com o nome social e todos nos respeitavam muito bem. **Claro era uma escola noturna, só tinha adultos, isso ajudava muito**. (SAMANTHA, em resposta à questão 4 da entrevista)

(...)

Não sendo preconceituosa, porque eu não tenho preconceito com nada, sou travesti, não posso ter preconceito com coisa alguma. (SAMANTHA, em resposta à questão 6 entrevista)

Não. Porque hoje eu me bato com menino de 10, 12 anos, **na linguagem nossa “mulher”**. Assim: **já se veste como travesti e com muito medo de entrar na escola porque o professor, a professora não sabe lidar, não está ali apto para acolher, para receber aquele ou aquela homossexual**. Enfim, eu, por exemplo, tenho uma irmã, que é professora do quinto ano que diz que tem tentado conversar com os meninos... tenta, entende? (GUILHERME, em resposta à questão 4 da entrevista)

A resposta dada por Samantha à questão 4 da entrevista, inicialmente, empolga e anima por relatar sua experiência em um ambiente escolar que respeitava as diferenças, onde as travestis podiam usar o banheiro feminino e usar seus nomes sociais nas provas. Entretanto, no final da resposta, ao ressaltar que o respeito se dava, ou ao menos era facilitado, pelo fato de que era uma escola noturna e com adultos, deixa clara sua percepção da realidade: corpos dissidentes não podem ser considerados, aceitos como 'normais' em um ambiente que não seja adulto na perspectiva escolar. É como se as crianças precisassem ser 'protegidas' do que é estranho, do que perturba na perspectiva social heteronormativa. A resposta dada à questão 6 pela participante também intriga bastante, pois demonstra um posicionamento subalterno significativo dentro da hierarquia social pelo fato de a participante ser uma travesti. De maneira complementar, a resposta dada à questão 4 da entrevista por Guilherme corrobora na interpretação do fato de que, tal qual na sociedade em geral, no ambiente escolar os corpos que pesam, que importam, (BUTLER, 2001) não são os dos dissidentes, numa clara hierarquização que ocorre em sociedade, colocando os que não se encaixam na norma como elemento constituinte de subjetividades, dado que o poder opera nos pontos onde há resistência (FOUCAULT, 2006).

Como se percebe, parece haver um distanciamento entre a percepção dos entrevistados com relação ao que sentem, a suas demandas e seus conflitos diante das opressões por que passam em suas vidas e o que o BSH contempla. Talvez por se propor ser muito abrangente sem conseguir sê-lo, o documento acaba privilegiando o combate ao preconceito que decorre em função das múltiplas orientações sexuais não heteronormativas em detrimento de questões identitárias outras que são caras a pessoas que integram o movimento LGBT, principalmente gênero, o que afeta mulheres, travestis e

transexuais. Este fato é deveras importante dado que o documento se propõe também a delinear ações voltadas para a educação, o que mais nos é caro neste estudo.

Por outro lado, e de maneira mais progressiva e atualizada, foi elaborado em 2009 o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Vejamos o recorte 22 a seguir, que traz os objetivos específicos do Plano:

Recorte 22

3.2 Específicos: 3.2.1 Promover os direitos fundamentais da população LGBT brasileira, de inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, dispostos no artigo 5º da Constituição Federal; 3.2.2. Promover os direitos sociais da população LGBT brasileira, especialmente das pessoas em situação de risco social e exposição à violência; 3.2.3 **Combater o estigma e a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.** (BRASIL, 2009, p. 10)

Como referido no capítulo II, o Plano resultou de discussões ocorridas na 1ª Conferência Nacional LGBT, ocorrida em Brasília em 2008, e objetivava fortalecer o Plano Brasil sem Homofobia, que havia sido implantado em 2004. No escopo do que vem sendo analisado nesta subseção, principalmente no que concerne à abrangência das diversas subjetividades pelos documentos estudados e na fala dos participantes entrevistados, merece destaque o fato de que o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT expressamente destaca como objetivo o combate ao preconceito sofrido também em decorrência de identidade de gênero (também visto nos recortes 15 e 16 da subseção 3.2.3), diferentemente do que ocorreu no BSH, como analisado em recortes anteriores desta subseção, o que configura um importante avanço e maturidade no documento.

O que busquei enfatizar na análise dos recortes desta subseção é o caráter hierarquizante da interpretação sócio-cultural dada aos diferentes corpos. Isto se deu tanto no nível do que está presente nos documentos e na fala dos participantes entrevistados (relação sintagmática), quanto no que poderia estar presente e não está (relação paradigmática), nos termos de Bardin (2011). A performatividade de gênero e as constrictões operadas pelo

sexo sobre os corpos, "intimando-os" a determinada sexualidade configura-se, como se pôde notar na análise dos documentos e das entrevistas, como mais uma forma de hierarquizar as pessoas em sociedade, incluindo (de forma bastante significativa) o ambiente escolar.

3.2.5 A prevalência da homofobia frente à ampliação de direitos e aumento de visibilidade LGBT

A análise dos documentos e das entrevistas que desenvolvi neste trabalho permitem problematizar diversas questões a respeito do tema homofobia na Educação. No que tange à ampliação de direitos de *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT), especialmente no período compreendido entre os anos de 2003 e 2014, tentei deixar evidente ao longo deste trabalho, especialmente no Capítulo II e também neste, que ocorreu uma série de conquistas. Tais conquistas, oriundas da forte mobilização do movimento social LGBT e de sua maior participação na esfera governamental, confirmaram a ocorrência da ampliação de direitos desse segmento da população. Esses aspectos foram abordados nas subseções 3.2.1 e 3.2.2 desta análise, quando tratei da relação entre Estado e movimento social LGBT, logo não serão trazidos novamente na forma de recortes.

Ao tratar do aumento da visibilidade social de *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais na década de 1990, Facchini (2011) afirma que este se deu por dois caminhos: o da visibilidade social, por meio de candidaturas e de projetos de lei e o da *visibilidade massiva*, através das paradas do orgulho LGBT. A autora aponta, também, a inserção do tema pela grande mídia. Estes instrumentos utilizados pelo movimento LGBT na busca por maior visibilidade não são abandonados na década seguinte. Ao contrário, são potencializados por meio da ampliação, por exemplo, das paradas LGBT, que são cada vez mais popularizadas.

A partir dos anos 2000, especialmente com a ascensão do governo Lula em 2003, o movimento LGBT incorporou em sua agenda a luta pela criminalização da homofobia, ao lado de outras reivindicações, algumas delas direcionadas a públicos específicos: travestis e homens e mulheres trans, por

exemplo, que ansiavam pelo reconhecimento e direito ao uso do nome social. No campo da educação, a reivindicação é pela inclusão da temática sobre gênero e diversidade sexual nos currículos escolares. O que diferencia os dois momentos (antes e depois dos anos 2000) é que, com a maior participação dos movimentos sociais no governo, os movimentos passaram a ser cada vez mais representados no Estado e com meios mais eficazes de negociação. Dessa forma, os encaminhamentos das pautas dos movimentos sociais, entre eles o LGBT, passaram em geral a ser coordenados pelas grandes redes (ABGLT, ANTRA, ABL) e por meio de fóruns permanentes. O diálogo com o governo passou a se dar de maneira muito oficial, levando o movimento a uma institucionalização crescente. A esse respeito, Vieira (2012) adverte que, ao ocuparem os espaços governamentais, os movimentos sociais passam a viver um dilema: desempenhar o papel de administrador de conflitos sem perder de vista as tarefas que justificam a ocupação desses espaços.

Quanto ao fato de algumas reivindicações reportarem-se a demandas de segmentos específicos, como é o caso de travestis e transexuais, sabe-se que a homofobia não atinge com a mesma intensidade todos que a sofrem. Alguns segmentos a vivenciam de maneira muito mais grave que outros. Isto repercutiu diretamente na organização do movimento social, que passou a ser cada vez mais especializado, com o surgimento de organizações e entidades segmentadas, especialmente na organização de travestis e transexuais.

Conforme afirma Arroyo (2014), cada vez mais os movimentos sociais vão afirmando a sua diversidade, afirmando e reconhecendo as suas diferenças, desocultando-se e mostrando sua existência e visibilidade. Vejamos algumas afirmações dos militantes LGBT sobre esse aumento da visibilidade e ampliação de direitos:

Recorte 23

(...) eu penso que **pela visibilidade ter aumentado** muito, a escola de hoje é bem mais **tolerante** do que a de vinte, de trinta anos atrás. (...) **Aumenta a visibilidade**, aumenta a presença de gays, de lésbicas, de travestis nestes espaços e **isso desperta a ira de alguns**, mas isso tem que ser encarado. E tem que haver **tolerância**. (...) (THOMAS em resposta à pergunta 4 da entrevista)

Eu penso **que a educação é a chave pra melhorar isso tudo que está ai**. E nesse momento, que estamos construindo os planos municipais de educação traduzem bem isso. (...) Esse está sendo o momento do embate, **entre os que querem uma educação que respeite as diferentes identidades sexuais e de gênero e os que querem mascarar a realidade sem debater o assunto**. (THOMAS em resposta à pergunta 5 da entrevista)

O principal desafio ao movimento LGBT, no momento é **consolidar forças políticas para aprovação de uma lei que criminalize a homofobia, transfobia e lesbofobia**. (FERNANDO, em resposta a pergunta 2 da entrevista)

(...) existe uma comissão dentro da SECADI, que se reúne com frequência na prerrogativa de **combater o silenciamento e as fobias presente na educação contra os sujeitos LGBT**, existe uma normativa do MEC, onde a travesti pode desde que queira usar seu nome social nos documentos da escola, e aqui na Bahia existe uma portaria da SEC, **onde se oficializa isso**. (FERNANDO em resposta à pergunta 4 da entrevista)

Em meu TCC, de Pedagogia eu ressalto essa importância e o **local privilegiado que a educação básica tem neste universo que é desconstruir os mitos e reconstruir verdades a respeito desta população, é na sala de aula e desde cedo que nós, educadores, temos que falar de diversidade e de respeito independente de gênero e de papéis sociais e sexuais**, (FERNANDO em resposta à pergunta 5 da entrevista)

Estamos vivendo um momento de **profundo conservadorismo** no Brasil, em que **os avanços conquistados pelo movimento LGBT vêm sendo ameaçados e questionados**, por setores da sociedade que não admitem a concepção das novas famílias e a garantia de direitos para este segmento. (EDUARDO, em resposta à pergunta 1 da entrevista)

O debate sobre gênero e diversidade sexual **ganhou força nas escolas, secretarias de educação e universidades**, (...) embora, **ainda ocorram violações de direitos e violências verbais, psicológicas e físicas com as pessoas LGBT no espaço escolar**. Mas, **o debate entrou na pauta do campo da educação, saiu da marginalidade e da invisibilidade**. Os profissionais de educação passaram a perceber que é preciso ter um olhar para estas temáticas. (EDUARDO, em resposta à pergunta 5 da entrevista)

Percebe-se, nas falas dos(as) entrevistados(as), que há um reconhecimento das inúmeras conquistas do movimento LGBT quanto a marcos legais importantes. Isto representa a ampliação de direitos, resultado

de um aumento de visibilidade que ao mesmo tempo pode ser inversamente considerada, ou seja, a ampliação de direitos produzindo mais visibilidade e vice-versa.

Por outro lado, todos os entrevistados, inclusive os que não figuram no recorte, apontam para a prevalência da homofobia, mesmo considerando que houve avanços nas leis. Destacam, inclusive, um retrocesso em algumas áreas, especialmente na educação, mencionando as derrotas do movimento LGBT no que se refere à inclusão do tema identidade de gênero e sexualidade nos planos estaduais e municipais de educação. Tais discussões revelam que a sociedade tem uma séria dificuldade em tratar das questões sobre sexualidade. Falta muito para que a escola deixe de ser o lugar que, de acordo com Louro (1997), nega e ignora a homossexualidade.

Quanto aos dados que mostram a prevalência da homofobia, notadamente no ambiente escolar, recorri neste trabalho ao estudo realizado em onze capitais brasileiras no ano de 2009 intitulado *Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras* e desenvolvido por Diaz, Chinaglia e Diaz (2011) como subsidio ao Programa Escola sem Homofobia e que confirmou a existência de homofobia nas escolas públicas brasileiras. Os autores destacam que

[o] resultado mais importante da pesquisa foi a constatação de que **existe sim homofobia nas escolas**, reconhecida pela grande maioria das e dos participantes como um problema importante que merece toda a atenção, não somente das autoridades educacionais, mas de toda a sociedade. Por outro lado, a pesquisa também constatou que a população LGBT é invisível nas escolas, o que também determina a invisibilidade da homofobia. **A homofobia também é naturalizada ou minimizada, para não entrar em conflito com os costumes tradicionais da sociedade dominada pelas doutrinas morais religiosas que condenam a homossexualidade.** (DIAZ, CHINAGLIA e DIAZ, 2011, p. 64, ênfase minha)

Os autores, expondo os resultados da pesquisa, ressaltam claramente a presença da homofobia no ambiente escolar. Mesmo publicando o estudo em 2011, dois anos após sua realização, o trabalho aborda o tema dentro do período considerado nesta análise quando, como já demonstrado, o movimento social LGBT tornou-se bem mais visível na sociedade, inclusive na construção de documentos e políticas públicas anti-discriminação. Este dado é importante,

pois deixa claro que a homofobia prevalece na educação, como destacam Diaz, Chinaglia e Diaz (2011) em seu estudo, apesar dos direitos e da visibilidade alcançados.

De forma complementar, Thomas afirma o seguinte na entrevista:

Recorte 24

(...) nós estamos assistindo o **aumento da violência contra LGBT no Brasil**. Isso é muito triste. Ao mesmo tempo que vemos avanços nos marcos legais que significam ampliação de direitos no campo da saúde, da educação, no direito civil, a gente assiste uma **escalada de ofensivas contra o nosso segmento**. O preconceito, a discriminação ainda são muito presentes na nossa vida. **É como se fosse o preço que pagamos para aparecer, para botar a nossa cara no sol** (risos). (...) Isso nos **empodera** e ao mesmo tempo nos **fragiliza**. Os dados oficiais mostram o **aumento de crimes homofóbicos e transfóbicos**. (...) (THOMAS em resposta a pergunta 3 da entrevista)

Ao retomar as afirmações dos participantes, busco destacar a necessidade de se repensar a política educacional e as práticas pedagógicas naquilo que diz respeito à sexualidade. Nota-se que os entrevistados reconhecem que há um longo caminho a ser percorrido ainda nesse sentido e que, por meio da educação, estereótipos construídos historicamente nas relações sociais que reforçam a heteronormatividade vêm sendo reiterados. Os participantes ressaltam também que faz muito pouco tempo que essa temática saiu do obscurantismo e/ou mesmo da invisibilidade.

Ao responder à pergunta sobre os avanços que podem ser apontados como resultados das reivindicações do movimento LGBT entre 2003 e 2014, Thomas sintetiza e problematiza o que busco demonstrar nesta subseção: a prevalência da violência contra LGBT a despeito das conquistas de marcos legais que significam ampliação de seus direitos. Utilizando as palavras do participante, é “como se fosse o preço que pagamos para aparecer, para botar a nossa cara no sol”, empoderando e fragilizando ao mesmo tempo. Por mais que isto pareça contraditório, os dados, as estatísticas e as pesquisas demonstram e comprovam. O reconhecimento da existência da homofobia no ambiente escolar são confirmados na pesquisa que subsidiou o Programa Escola Sem Homofobia. Isto justifica que muito mais ações são necessárias, e

também muito maior engajamento social e do Estado na luta contra a opressão social para, assim, fazermos jus à visão propagada de que todos somos iguais perante a lei.

Considerações finais

Terminada a apresentação dos resultados da pesquisa com sua análise e a discussão com o propósito de cumprir o objetivo principal desta dissertação passo agora, para fins de fechamento deste texto, a tecer algumas considerações finais. Dessa maneira, me ponho a sintetizar o que foi alcançado a partir da revisão teórica, do estudo dos planos, programas e políticas públicas visitadas e analisadas e das entrevistas com os participantes. O objetivo aqui é relatar o que se alcançou quanto a responder às perguntas de pesquisa. Destaco, desde já, que diante da amplitude e complexidade do tema, um estudo dessa modalidade é incapaz de abordá-lo de maneira exaustiva.

O trabalho buscou colaborar na produção de conhecimento sobre questões que envolvem a diversidade sexual e de gênero relacionada à educação. Isto se deu uma vez que o estudo teve como foco a agenda, planos, programas e políticas públicas que buscam a superação das desigualdades com relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no campo da educação, além de analisar entrevistas concedidas por militantes LGBT,

Inicialmente retomo que as perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho foram: 1) Como se configura a relação entre o movimento social LGBT e o Estado nos dados analisados? 2) De que maneira as identidades são compreendidas nos documentos analisados e na fala dos entrevistados? 3) Quais possíveis implicações se apresentam diante da ampliação de direitos no que concerne ao combate à homofobia? A seguir, de maneira sumária, retomo o que foi alcançado na análise dos dados com o fim de demonstrar em que medida as perguntas de pesquisa foram respondidas.

Nas subseções 3.2.1 e 3.2.2 busquei analisar o comportamento do movimento social LGBT a partir das suas contribuições para a construção de uma política educacional para gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Constatei, por meio da análise, a presença marcante do movimento social LGBT na elaboração e consolidação dos documentos voltados para questões educacionais e para a conquista de marcos legais no campo do direito, no enfrentamento do preconceito e da discriminação com base em identidades de gênero e diversidade sexual, deixando clara uma

percepção de que o fortalecimento do movimento LGBT se deu ao longo do período analisado graças à forte vinculação com os poderes estatais, numa demonstração de operação de poder via atuação da resistência. Em outras palavras: uma forma de o “oprimido” passar a ter voz dentro do aparato estatal e, assim, ganhar força para falar por si, via resistência, na qual a verdade social se constrói a partir do conflito, de maneira consistente e operante. Acredito ter, nestas duas primeiras subseções da análise, respondido à primeira pergunta de pesquisa.

Nas subseções 3.2.3 e 3.2.4 me propus a analisar nos dados como as identidades são entendidas nos documentos e na percepção dos entrevistados no estudo. Assim, foi possível perceber questões de poder relativas (e resultantes) da forma com que o sujeito é compreendido nos dados e examinar alguns aspectos concernentes à abordagem dada às identidades nos documentos, na teoria e nas falas dos entrevistados, bem como as implicações dos usos que neles são feitos, principalmente quando contrapomos o que ali estava posto com o que não estava. Percebi a prevalência de compreensão essencialista das identidades (não entendidas como fluidas e em constituição constante), com a hierarquização de corpos com base na matriz heteronormativa, que prevê e naturaliza identidades como pré-existente às práticas, como se fossem prontas e fixas. Por conseguinte, acredito ter nestas duas subseções respondido à segunda pergunta de pesquisa.

Na subseção 3.2.5, ao analisar nos dados os avanços que podem ser apontados como resultados das reivindicações do movimento LGBT entre 2003 e 2014, percebi que ainda há prevalência da violência contra LGBT em sociedade e na educação (o que mais nos é caro neste estudo) a despeito das conquistas de marcos legais que significam ampliação de seus direitos neste mesmo período. Por mais que isto pareça contraditório, a análise dos documentos e das falas dos participantes levam a esta conclusão. Isto justifica a necessidade do engajamento do movimento social LGBT no sentido de repensar a política educacional e as práticas pedagógicas naquilo que diz respeito à sexualidade para que os estereótipos que foram construídos historicamente nas relações sociais e que se baseiam na heteronormatividade sejam desconstruídos, possibilitando mudança social. Ressalto, entretanto, que o movimento social LGBT tem buscado institucionalizar-se cada vez mais, por

meio do diálogo que mantém com o Estado e que isso o tem afastado de um debate mais produtivo no que tange ao questionamento dos gêneros e das sexualidades construídos sob uma ordem binária e heteronormativa, caminho seguido pelos segmentos do movimento sintonizados com as perspectivas *queer*. A terceira e última pergunta de pesquisa foi, portanto, respondida nesta subseção da análise.

Tendo as três perguntas sido abordadas e respondidas e dado que elas estão interligadas com os objetivos definidos para o estudo, acredito tê-los alcançado. Ressalto, entretanto, ter havido limitações na pesquisa, o que é previsível dada a complexidade e abrangência do objeto de estudo, além do fato de que este foi ainda pouco investigado. Por isso, finalizo ressaltando a pertinência e a atualidade dos resultados obtidos e também destacando que estes trazem contribuições para reflexões e outras investigações que tratem do conhecimento sobre a política educacional em sua interface com a diversidade sexual e de gênero. A partir desta pesquisa, acredito estar contribuindo especialmente para a área de Educação e de Estudos de Identidades, fornecendo minha leitura dos dados respaldada pelo referencial teórico revisitado. Por isso, considero que este trabalho se constituiu como um exercício do pensar a respeito do tema, que não se esgota com a finalização deste texto, havendo, ao contrário, muito ainda por pensar, problematizar e construir na busca por mudanças na educação.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes Souza. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antonio Antero, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em 16 junho 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Volume 10.5. Orientação Sexual. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf <Acesso em: 15 julho 2014.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento Final. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 15 janeiro 2015.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

_____. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria Executiva, 2010.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: www.sdh.gov.br. Acesso em 19 maio 2015.

_____, Conferência Nacional de Educação 2014 – Documento final. Disponível em: www.conae.mec.gov.br, 2014.

_____, **Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024**. Centro de documentação e informação. Brasília: Coordenação Edições Câmara, 2014.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. Trad. Guacira Lopes Louro. In: LOURO, G. L. Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMERON, Deborah. *Language, gender, and sexuality: current issues and new directions*. In: **Applied linguistics**. Oxford University Press, 2005. p. 482-502.

CAMERON, Deborah; KULICK, Don. **Language and sexuality**. Cambridge: Cambridge, 2003.

CAMPOS, C. J. G.; TURATO, E. R. **Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: aplicações e perspectivas**. Revista Latino-americana de Enfermagem, 2009.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer**. Salvador: Edufba, 2015.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002. PUC - Minas Gerais. 2002.

DIAZ, M. CHINAGLIA, M. e DIAZ, J. **Projeto Escola sem Homofobia Componente de pesquisa: “Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras”**. Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva, 2011 Disponível em: <http://www.reprolatina.org.br>. Acesso em 3 outubro 2015.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____, Regina. **Histórico da luta de LGBT no Brasil**. Psicologia e Diversidade Sexual./ Conselho Regional de Psicologia (CRP-SP), Caderno Temático nº. 11, p. 10-19. São Paulo, 2011.

FERREIRA, W. B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas**. http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade (vol I): a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17 ed. São Paulo: Graal, 2006.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- FRY, Peter; MacRAE, Edward. **O que é Homossexualidade**. Abril Cultural : Brasiliense, São Paulo, 1985.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 103-133.
- HALPERIN, David. **Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography**. New York: Oxford University Press, 1995.
- HALPERIN, David. **One hundred years of homosexuality and other essays on Greek love**. New York and London: Routledge, 1990.
- HARVEY, Keith. 'Everybody loves a lover': gay men, straight men and a problem of lexical choice. In: HARVEY, Keith; SHALOM, Celia. (Orgs.) **Language and desire: encoding sex, romance and intimacy**. London: Routledge, 1997.
- HARVEY, Keith; SHALOM, Celia. Introduction. In: HARVEY, Keith; SHALOM, Celia (Orgs.). **Language and desire: encoding sex, romance and intimacy**. London: Routledge, 1997.
- JAGOSE, Annamarie. **Queer Theory: an introduction**. New York: New York University Press, 2001.
- JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Disponível em: www.periodicos.ufrn.br/bagoas/index<Acesso em: 17 julho 2015.
- KULICK, Don. No. In: **Language & communication**. New York: Pergamon, 2003, p. 139-151.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- LOPES, Maura Corcini, et al. **Inclusão e Biopolítica**. In: Cadernos IHU ideias, ano 8, nº 144, Unisinos, 2010.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____, G. L. **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUZ, Araci Asineli, CUNHA, Josafá Moreira da, **Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008**. Educar em Revista. Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 39, jan.-abr. 2011.

MIRANDA, M.G.. **Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) v. 100, 1997, p. 37-48.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NOVA ESCOLA, **Caderno Escola Brasil sem homofobia**. Revista Nova Escola, 2015. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf> Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

OLIVEIRA, A.R. **Marx e a Exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004

RIOS, R. R. **Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação**. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Coleção Educação para Todos. Organização: Rogério Diniz Junqueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. – 23. edição revista e atualizada. - São Paulo: Cortez, 2007.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT**. Curitiba, 2013.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**. Tradução Vladimir Freire. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

SULLIVAN, Nikki. **A critical introduction to queer theory**. New York: New York University Press, 2006.

VIEIRA, Luiz Vicente. **Movimentos Sociais e Governo Popular**. Org. VIEIRA, Luiz Vicente, SCHUTZ. Práxis Filosófica: Movimentos Sociais em questão. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2012.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado
TÍTULO DA PESQUISA: “A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS INTERSECÇÕES COM A DIVERSIDADE SEXUAL E O MOVIMENTO SOCIAL LGBT (2003-2014)”
MESTRANDO: JOSÉ ANTONIO CORREIA DE SOUZA
ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR FAUSTO DOS SANTOS AMARAL FILHO

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Perfil do(a) entrevistado(a) (militante LGBT).
2. Breve histórico da entidade.

PERGUNTAS:

1. Quais os desafios que se impõem ao movimento LGBT no momento atual?
2. A diversidade é uma característica do movimento LGBT. O movimento representa interesses de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Essa característica do movimento social LGBT gera conflitos de interesses dentro do coletivo que você representa?
3. Quais os avanços que podem ser apontados como resultados das reivindicações do Movimento LGBT entre 2003 e 2014?
4. No campo da educação é possível apontar algum avanço nesse período (2003 a 2014)? Quais esses avanços?
5. Qual a sua opinião a respeito do papel da educação básica no combate ao preconceito e à homofobia?
6. Como se dá a relação entre o Movimento LGBT institucionalizado e o movimento das Políticas *Queer*?

ANEXO II



Universidade
Tuiuti do
Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 – D.O.U. Nº 128, de 08 de julho de 1997, Secção 1, Página 14295

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR

Curitiba, 24 de junho de 2015

Prezado(a) Senhor(a)

Por meio desta apresentamos JOSÉ ANTÔNIO CORREIA DE SOUZA, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná que está realizando a pesquisa intitulada **“A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS INTERSECÇÕES COM A DIVERSIDADE SEXUAL E O MOVIMENTO SOCIAL LGBT (2003-2014)”**.

Vimos através desta convidá-lo (a) para participar da pesquisa através da coleta de dados, que tem como instrumento uma entrevista, bem como solicitar vossa autorização de uso para fins de amostragem.

Informamos quanto ao caráter ético desta pesquisa, que assegura o sigilo das informações coletadas, bem como garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da Instituição e da pessoa entrevistada, caso assim prefira. Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento deste pesquisador em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante/entrevistado.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em vossa região. Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Professor Orientador Doutor Fausto dos Santos Amaral Filho

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, José Antonio Correia de Souza, aluno do **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – Mestrado em Educação**, o convido a participar como voluntário na condição de entrevistado na pesquisa intitulada **“A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS INTERSECÇÕES COM A DIVERSIDADE SEXUAL E O MOVIMENTO SOCIAL LGBT (2003-2014)**. A pesquisa está sendo realizada sob orientação do professor Doutor Fausto dos Santos Amaral Filho.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (confidencialidade). Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a) e a gravação de voz ficará sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Autorização:

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo. Declaro ter recebido cópia deste Termo de Consentimento.

Salvador, ____ de _____ de 2015.

Assinatura (entrevistado): _____

Dados do pesquisador:

Nome: José Antonio Correia de Souza

Endereço: Rua Belém do Pará, nº 6, Apt. 401, Edf. Sta Edwiges, Barra, Salvador-BA.

Tel.: 71-3331-4925; 71-9196-8011; 8752-4388

Endereço profissional: Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

E-mail: toncorreia@hotmail.com; joseantoniocorreia@yahoo.com.br

ANEXO IV

Dilma vetou 'kit gay' errado?

Versões sobre veto levantam desconfianças sobre se a presidenta viu os filmes da campanha antes da decisão

por Redação Carta Capital — publicado 28/05/2011 15h47, última modificação 28/05/2011 19h09
[inShare](#)

Movimento gay reage a suspensão de kit anti-homofobia

Após o polêmico veto da presidenta Dilma Rousseff à distribuição de um kit anti-homofobia pelas escolas públicas do país, , ao menos três versões sobre as razões que motivaram a decisão foram anunciadas publicamente.

A própria presidenta - que veio a público dizer, na quinta-feira 26, que não concordava com o kit – admitiu que não havia assistido ao vídeo completo, e sim a “um pedaço” do material exibido em reportagens na tevê. Ao justificar o veto, Dilma afirmou que o governo não poderia fazer “propaganda de opções sexuais”.

O discurso repetiu o argumento usado pela bancada religiosa, que bombardeou durante dias o projeto que estava em gestação no Ministério da Educação.

O deputado Anthony Garotinho (PR-RJ), integrante da Frente Parlamentar Evangélica e um dos mais exaltados opositores do kit, defendeu o veto de Dilma dizendo que ele tinha embasamento: segundo ele, o próprio Ministério da Educação se encarregou de mostrar os vídeos originais para a presidenta.

Só que o próprio ministro da Educação, Fernando Haddad, disse no mesmo dia que nem a presidenta soube precisar se o vídeo que ela havia assistido fazia parte ou não do material destinado às escolas. Haddad disse saber ainda que circulavam pelo Congresso filmes que nem sequer faziam parte do kit anti-homofobia original.

Foi a deixa para que Toni Reis, o presidente da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), sugerisse, em nota divulgada à imprensa, uma quarta versão da história: a de que Dilma viu e vetou o “kit gay” errado.

Segundo esta versão, o power-point divulgado pelos evangélicos no Congresso, e que teria sido visto pela presidenta, continha, na verdade, vídeos e imagens feitos pelo Ministério da Saúde – e que visavam especificamente usuários de drogas e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Nas imagens, sexo e uso de drogas são mencionados e ilustrados de forma explícita.

Destinado a professores do Ensino Médio, o kit vetado por Dilma era composto de caderno, pôster, carta ao gestor da escola, seis boletins (boletins) e cinco vídeos. O material contém referências teóricas, conceitos e sugestões de atividades e oficinas para se trabalhar o tema da diversidade sexual nas escolas.

Após o episódio, Dilma Rousseff afirmou que deve ser criada uma comissão de avaliação na Secretaria de Comunicação (Secom) da Presidência da República para qualquer material que seja produzido por ministérios “que dialoguem com questões relativas a costumes”.

<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/dilma-vetou--e2-80-98kit-gay-e2-80-99-errado>

ANEXO V

Dilma Rousseff manda suspender kit anti-homofobia, diz ministro

Segundo Gilberto Carvalho, presidente achou vídeo 'inapropriado'. Bancadas religiosas haviam ameaçado convocar Palocci.

Nathalia Passarinho

Do G1, em Brasília 25/05/2011 13h08 - Atualizado em 25/05/2011 17h17

Após protestos das bancadas religiosas no Congresso, a presidente Dilma Rousseff determinou nesta quarta-feira (25) a suspensão do "**kit anti-homofobia**", que estava sendo elaborado pelo Ministério da Educação para distribuição nas escolas, informou o ministro da Secretaria-Geral da Presidência, Gilberto Carvalho.

"O governo entendeu que seria prudente não editar esse material que está sendo preparado no MEC. A presidente decidiu, portanto, a suspensão desse material, assim como de um vídeo que foi produzido por uma ONG - não foi produzido pelo MEC - a partir de uma emenda parlamentar enviada ao MEC", disse o ministro, após reunião com as bancadas evangélica, católica e da família.

Segundo ele, a presidente decidiu ainda que todo material que versar sobre "costumes" terá de passar pelo crivo da coordenação-geral da Presidência e por um amplo debate com a sociedade civil. "O governo se comprometeu daqui para frente que todo material que versará sobre costumes será feito a partir de consultas mais amplas à sociedade", afirmou. Segundo o ministro, a determinação do governo não é um "recuo" na política de educacional contrária à homofobia

"Não se trata de recuo. Se trata de um processo de consulta que o governo passará a fazer, como faz em outros temas também, porque isso é parte vigente da democracia", disse.

De acordo com Carvalho, Dilma vai se reunir nesta semana com os ministros da Educação, Fernando Haddad, e da Saúde, Alexandre Padilha, para tratar do material didático.

"A presidenta vai fazer um diálogo com os ministros para que a gente tome todos os devidos cuidados. Em qualquer área do governo estamos demandando que qualquer material editado passe por um crivo de debate e de discussão e da coordenação da Presidência."

Retaliação suspensa

Diante da decisão de Dilma, o ex-governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho (PR-RJ), que participou da reunião com Carvalho, afirmou que estão suspensas as medidas anunciadas pelas bancadas religiosas em protesto contra o "kit anti-homofobia".

Em reunião, os parlamentares haviam decidido colaborar com a convocação do ministro da Casa Civil, Antonio Palocci, para que ele explique sua evolução patrimonial.

O ministro Gilberto Carvalho negou ter pedido que os parlamentares desistissem de trabalhar pela convocação de Palocci diante da decisão da presidente sobre o "kit anti-homofobia".

"Isso é uma posição deles. Nós falamos para eles que, em função desse diálogo, que eles tomassem as atitudes que eles achassem consequentes com esse diálogo. Eles é que decidiram suspender aquelas histórias que eles estavam falando. Não tem toma lá da cá, não", afirmou.

Os deputados também ameaçaram obstruir a pauta da Câmara e abrir uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar a contratação pelo MEC da ONG que elaborou a cartilha.

"Ele [Gilberto Carvalho] disse que tem a palavra da presidente da República de que nada do que está no material é de consentimento dela. E nós suspendemos a obstrução e todas as nossas medidas", afirmou Garotinho.

Conteúdo 'virulento'

Para o líder do PR na Câmara, deputado Lincoln Portela (MG) o conteúdo do material didático é "virulento".

"A preocupação das pessoas que estão envolvidas nesse cenário é a didática do material colocado. Achamos que a didática é muito agressiva. Temos que tomar cuidado para que a dosagem do remédio não seja mais forte do que aquilo que o paciente quer e necessita", afirmou.

O kit que estava sendo analisado pelo MEC faz parte do programa Escola Sem Homofobia, do Governo Federal, e contém material didático-pedagógico direcionado aos professores. O objetivo era dar subsídios para que eles abordem temas relacionados à homossexualidade com alunos do ensino médio.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/dilma-rousseff-manda-suspender-kit-anti-homofobia-diz-ministro.html>

ANEXO VI

Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'

PATRÍCIA BRITTO DO RECIFE
LUCAS REIS DE SÃO PAULO

25/06/2015 02h00

Pressionados pelas bancadas religiosas e com respaldo das igrejas evangélicas e católica, deputados de ao menos oito Estados retiraram dos Planos Estaduais de Educação referências a identidade de gênero, diversidade e orientação sexual. Esses planos traçam diretrizes para o ensino nos próximos dez anos.

Entre os trechos vetados estão metas de combate à "discriminação racial, de orientação sexual ou à identidade de gênero", censos sobre situação educacional de travestis e transgêneros e incentivo a programas de formação sobre gênero, diversidade e orientação sexual.

As bancadas religiosas afirmam que essas expressões valorizam uma "ideologia de gênero", corrente que deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família.

Já os que defendem a manutenção dessas referências dizem que as escolas precisam estar preparadas para combater a discriminação de gênero e para dar formação básica sobre sexualidade.

O plano inclui temas como número de alunos por sala e remuneração de professores, mas a questão do gênero acabou dominando a discussão.

Dos 13 Estados onde já foi aprovado, 8 eliminaram trechos que faziam referências à discussão de gênero, como Pernambuco, Espírito Santo, Paraná e Distrito Federal.

PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

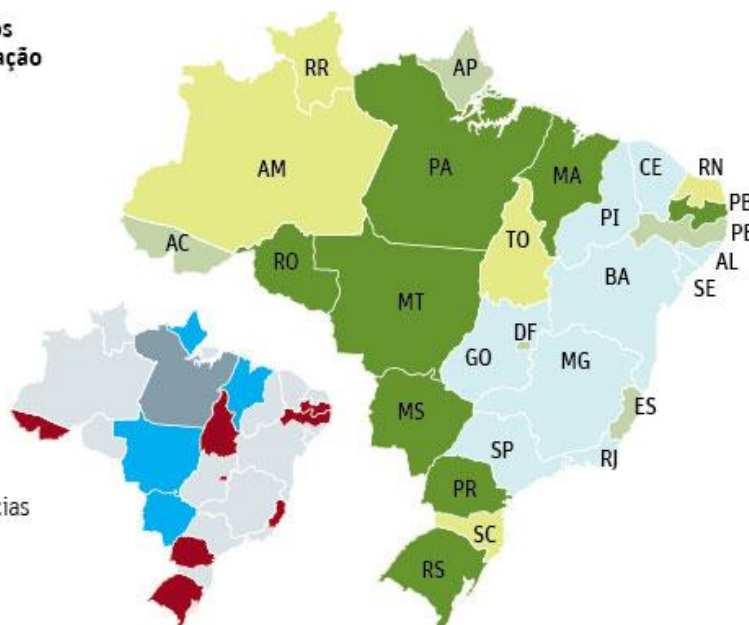
Maioria dos Estados ainda não aprovou documento

Situação dos Planos Estaduais de Educação

- Não chegou à Assembleia
- Em tramitação
- Aprovado, aguarda sanção
- Aprovado e sancionado

Referências a "gênero" entre planos aprovados

- Vetaram referências
- Mantiveram referências
- Não menciona



ARGUMENTOS EM RELAÇÃO À MANUTENÇÃO DOS TERMOS

Contrários

> Inclusão do termo "gênero" seria imposição da "ideologia de gênero", que desconstrói modelo tradicional de família

> Não é papel da escola, e sim da família, dar orientação sexual e moral às crianças e jovens, que não teriam capacidade crítica para analisar o tema

Favoráveis

> Escolas precisam estar preparadas para combater a discriminação de gênero, assim como outras formas de preconceito

> Dar orientação sexual não significa incentivar crianças e jovens a serem homossexuais e seria importante, por exemplo, para evitar a gravidez precoce

Há casos, como Pernambuco, em que o plano manteve só em parte as referências. "O Brasil não está preparado para isso", disse o deputado Pastor Cleiton Collins (PP).

O secretário de educação da ABGLT (associação de lésbicas e gays), Toni Reis, discorda. "Os valores têm que ser dados pela família, mas a escola não pode permitir discriminação", afirma.

Até em Estados onde o plano ainda não chegou ao Legislativo, como Minas Gerais e Alagoas, há polêmica. Em Minas, o deputado estadual Leandro Genaro (PSB) disse que "ideologia de gênero é uma praga que veio do marxismo, passa pelo feminismo e visa destruir a família tal qual nós a conhecemos".

No Espírito Santo, o deputado Padre Honório (PT) esteve à frente das mudanças no texto, que vetaram menção a gênero. "Havia um trecho que citava classe social, orientação sexual e gênero. Retiramos, pois quando se trata de 'respeito às diferenças', já subentende-se essas coisas", diz o deputado.

A CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) divulgou nota em que afirma que "a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias".

ADESÃO

Um ano após a criação do Plano Nacional de Educação, pouco mais da metade das cidades brasileiras (2.942) tem um plano local para o setor.

Outros 707 municípios já têm a lei aprovada, pendente apenas de sanção do prefeito. A lei nacional prevê que Estados e municípios deveriam "elaborar seus correspondentes planos" em um ano, prazo que vence nesta sexta-feira (26).

"O prazo foi muito exíguo, mas pela primeira vez temos um movimento simultâneo no país", afirma Alessio Lima, presidente da Undime (entidade que reúne dirigentes municipais de educação).

"É uma questão que entrou na pauta", afirma Alejandra Velasco, coordenadora da ONG Todos pela Educação.

O PNE definiu metas para a educação ao longo da próxima década, até 2024, mas apontou objetivos mais imediatos, como a aprovação, já em 2015, de uma Lei de Responsabilidade Educacional.

A intenção é responsabilizar os gestores pela qualidade da escola pública.

Entre as metas do PNE está a ampliação do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) para mestrado e doutorado. Neste ano, no entanto, o programa teve forte redução de contratos firmados.

Colaborou **FLÁVIA FOREQUE**, de Brasília

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>

ANEXO VII

O QUE FAZER SE A IGUALDADE DE GÊNERO NÃO TIVER SIDO APROVADA NO PLANO DE EDUCAÇÃO?

Deixe um comentário



Polêmicas tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto nos Planos Estaduais e Municipais, as metas relacionadas ao combate à discriminação e desigualdade de gênero tem provocado intenso debate público em todo o país. As discussões se intensificaram desde que, em junho de 2014, foi instituído o prazo de um ano para que estados e municípios aprovassem documentos para sua educação nos próximos dez anos.

Podendo contribuir com o combate à exclusão escolar e com a garantia do direito à educação para toda a população, este tema tem sofrido resistências de setores conservadores e, em alguns municípios e estados, tem sido retirado dos Planos de Educação. Mas o que é possível fazer caso a igualdade de gênero não tiver sido aprovada no Plano?



Apesar de ressaltar a importância do Plano de Educação como instrumento para o planejamento educacional a longo prazo, a socióloga e coordenadora do programa de educação do Geledés – Instituto da Mulher Negra, Suelaine Carneiro, aponta que tanto a Constituição Federal quanto os tratados internacionais¹, dos quais o Brasil é signatário, fundamentam e possibilitam a presença da igualdade de gênero nas políticas educacionais e no cotidiano da escola.

No âmbito escolar, segundo a coordenadora, é necessário estabelecer estratégias para que a igualdade de gênero possa estar presente no currículo e no planejamento pedagógico da unidade educacional. “A igualdade de gênero deve ser discutida no âmbito dos direitos humanos, abordando o respeito entre as pessoas e garantindo o direito a sua identidade de gênero, racial e de pertencimento religioso”, citou.



Para além de garantir o que está determinado na lei em âmbito nacional e internacional, a igualdade de gênero na educação possibilita que a escola dialogue e trabalhe com temas e conflitos presentes no dia a dia das salas de aula. “São as situações do cotidiano que pressionam para que sejam promovidas atividades e formações de professores para esta temática”, afirmou o doutorando em educação

pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenador da organização Corsa (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor), Lula Ramires.

Lula defende que a escola deve propor as mesmas oportunidades para meninos e meninas, contribuindo com sua autonomia e com a construção de uma sociedade sem violência de gênero física e psicológica. “No âmbito da escola, é possível realizar projetos interdisciplinares, eventos, apresentações artísticas, concurso de cartazes e programas de rádio sobre este tema”, exemplifica o coordenador.

Por que falar de gênero?

De acordo com a coordenadora da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (Reges), Sylvia Cvasin, “a escola é um campo fértil para identificação das questões que envolvem a opressão, os preconceitos, a homofobia, o sexismo, o racismo e outras iniquidades”.



“Essas questões estão postas no dia a dia escolar e não há como a escola ignorar essa realidade. A intervenção é um procedimento educativo e necessário e está diretamente relacionada à garantia e reconhecimento das diversidades e dos direitos de cidadania”, destacou a coordenadora que é também coordenadora da organização Ecos – Comunicação em Sexualidade.

Para Sylvia, a recusa e a omissão na discussão sobre a igualdade de gênero é uma posição política que não contribui com a garantia do direito à educação para toda a população. “Não podemos esquecer que a questão de gênero vai para além da discussão sobre sexualidade. É preciso desconstruir o discurso retrógrado e alienante sobre a denominada ‘ideologia de gênero’. É preciso deixar claro que essa é uma invenção que vai contra as conquistas civilizatórias da sociedade brasileira. É preciso dialogar sobre isso, dentro e fora de escola, em todas as oportunidades e reuniões, nas famílias, na comunidade e na escola”, defendeu.

Mas quais seriam as consequências de uma educação que não aborde as temáticas relacionadas à igualdade de gênero?

“Não falar sobre as questões de gênero permite que uma pessoa não se reconheça no ambiente da escola. E isso pode favorecer a evasão escolar que é um dos grandes problemas da educação brasileira”, apontou Suelaine Carneiro. “As situações de racismo, homofobia, lesbofobia e demais violências que ocorrem no ambiente escolar não contribuem com uma educação de qualidade e podem levar ao sofrimento, à repetência e à evasão escolar”, reforçou a coordenadora do Geledés.

Disputa acirrada



“Essa é uma disputa que a gente vai ter que fazer dentro das Secretarias de Educação para que prevaleçam estes compromissos [da igualdade de gênero] nas diretrizes educacionais”, destacou Suelaine. E complementou: “agora é o momento para que ocorra a mobilização da sociedade civil, movimentos sociais, organizações, sindicatos, professores, mães, pais, alunos e demais pessoas da comunidade que estejam comprometidos com a garantia de uma educação de qualidade para todas e todos”.

Em meio a este embate ideológico, Lula Ramires recordou a importância do movimento feminista para que a Constituição Federal garantisse a igualdade entre homens e mulheres perante a lei. “Com a aprovação dos Planos, ficou evidente a necessidade dos movimentos feministas e de mulheres voltarem suas ações para a área da educação e exigirem da escola determinados princípios da igualdade e da laicidade”, observou.

¹ *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, entre outros.*

Imagem 1: Kit [Escola sem homofobia](#) / divulgação

Imagem 2: Suelaine Carneiro / divulgação

Imagem 3: Lula Ramires / [Globo.com](#)

Imagem 4: Sylvia Cavasin / ECOS

Imagem 5: Suelaine Carneiro / divulgação

–

Reportagem – Gabriel Maia Salgado

Edição – Ananda Grinkraut

Este post foi publicado em [Notícias](#), [Planos de Educação](#) e marcado com a tag [ECOS](#), [escola](#), [Geledés](#), [Gênero](#), [ideologia de gênero](#), [igualdade de gênero](#), [Lula Ramires](#), [Plano Municipal de Educação](#), [Plano Nacional de Educação](#), [PME](#), [Reges](#), [sexualidade](#), [Suelaine Carneiro](#), [Sylvia Cavasin](#) em 23 de julho de 2015 por [Administrador](#).

<http://www.deolhonosplanos.org.br/o-que-fazer-se-a-igualdade-de-genero-nao-tiver-sido-aprovada-no-plano-de-educacao/>