

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
CIÊNCIAS HUMANAS

Felipe Bruno Martins Fernandes

A AGENDA ANTI-HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
(2003-2010)

Florianópolis  
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
CIÊNCIAS HUMANAS

Felipe Bruno Martins Fernandes

A AGENDA ANTI-HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
(2003-2010)

Tese submetida ao Programa de Pós-  
Graduação Interdisciplinar em  
Ciências Humanas (PPGICH) da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina (UFSC) para a obtenção do  
Grau de Doutor em Ciências Humanas.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Miriam Pillar  
Grossi.  
Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Joana  
Maria Pedro.

Florianópolis  
2011

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca da  
Universidade Federal de Santa Catarina

F363a Fernandes, Felipe Bruno Martins  
A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010) [tese] /  
Felipe Bruno Martins Fernandes ; orientadora, Miriam Pillar Grossi. -  
Florianópolis, SC, 2011.  
422 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar  
em Ciências Humanas.

Inclui referências

1. Ciências Humanas. 2. Homofobia. 3. Abordagem Interdisciplinar  
do conhecimento. 4. Políticas públicas. 5. Educação. 6. Tensão. I. Grossi,  
Miriam Pillar. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. III. Título.

CDU 168.522



Dedico esta tese à Jçara e ao Paulo,  
pelas contribuições e presença forte  
sem as quais não poderia ter chegado  
até aqui.



## AGRADECIMENTOS

Escolho meus amigos não pela pele ou outro arquétipo qualquer, mas pela pupila. Tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante.

A mim não interessam os bons de espírito nem os maus de hábitos. Fico com aqueles que fazem de mim louco e santo. Deles não quero resposta, quero meu avesso. Que me tragam dúvidas e angústias e agüentem o que há de pior em mim.

Para isso, só sendo louco! Quero os santos, para que não duvidem das diferenças e peçam perdão pelas injustiças.

Escolho meus amigos pela alma lavada e pela cara exposta. Não quero só o ombro e o colo, quero também sua maior alegria. Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto. Meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade. Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos.

Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça. Não quero amigos adultos nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice! Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa.

Tenho amigos para saber quem eu sou. Pois ao vê-los loucos e santos, bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que a “normalidade” é uma ilusão imbecil e estéril.

(Oscar Wilde)

Uma pesquisa é fruto de uma teia complexa de relações que variam desde o suporte íntimo nas relações familiares, de amizade e afetivas até as relações profissionais em âmbito público e o apoio de redes de pesquisa e catedráticos. Desta forma, uso este espaço para reconhecer a importância do coletivo na consecução deste trabalho.

Um dos principais privilégios de um pesquisador é saber que se tem um alicerce sólido na família e entre os amigos. Meus amados pais,

Jiçara Martins e Paulo dos Santos, estiveram presentes durante todo o processo de construção desta tese, seja no apoio nos momentos de dilema e nos múltiplos conselhos dados, seja nos momentos de lazer e descontração ou até mesmo na contribuição financeira ao projeto de doutorar um filho. Também esteve muito presente minha irmã Natália Simone, que me alegrou com a “dádiva” de apadrinhar minha mais nova amiguinha, minha sobrinha Sarah Amana (que eu tanto amo!). Mas também devo agradecimentos especiais ao meu irmão Rafael, minha cunhada Vanessa, meus sobrinhos João Pedro, Bruna e Beatriz (in memoriam), minhas avós Julinda e Jacyra, meu avô Saul Martins (in memoriam) e meu Tio Zé. Por meio deles, estendo os agradecimentos a todos os tios e primos, e outros parentes e afins, que me receberam tão bem durante as festividades familiares. Aos meus bichinhos de estimação Dinka e Ruth, pela sensação de paz que me transmitiram, mesmo em momentos turbulentos.

Meus amigos, é claro, merecem um agradecimento especial, pelo companheirismo, risadas, discussões de várias ordens: Karinex, Miroca, Lilica, Fê Lira, Brenda, Sandra, Ju, Diana, Lu Werneck, Kenuda, Melissa (e Luca e Mel), Val (Doida!), Tita (e Andarinha), Ana Flávia (e Nina), Goreti (e Gaby, Pedro e Kelly), Vera, Larissa, Cláudia Kiki, Henrique e Lígia. Devo agradecimentos especiais à comunidade da Costa da Lagoa que me recebeu com carinho, e lhes agradeço em nome da Navegante (queridíssima), mas também envio meus abraços a Patrícia, Dino, Marquinhos, as gêmeas Eliane e Viviane, Fábio, Rose, Seu Zequinha, Dona Zorayde, Dona Rosalina, Kekey e Shirley. Que volte a brincadeira! Os amigos de além-mar também são muito importantes: Mario da Penha, Kweba, Ankhur, Alberto, Caroline, Sandra Haley, Amitava, David, Mohan, Jonathan, David Kato (in memoriam) e Kathryn.

Agradeço a todos os interlocutores e interlocutoras com quem tive a oportunidade de discutir as ideias presentes nesta tese, como apresentador de trabalho, em suas etapas iniciais: Grupo de Trabalho “Gênero e Ciência” no Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade (FURG/RS); Grupo de Trabalho “História Oral e Gênero” no IX Encontro Nacional de História Oral (UNISINOS/RS); IV Encontro Regional Sul de História Oral (UFSC/SC); Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (USP/SP e UFRN/RN); Simpósio Temático “Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares” no Seminário Internacional Fazendo Gênero (UFSC/SC).

Agradeço a todos os informantes da pesquisa, ativistas dos movimentos sociais, gestores da SECAD e de outras agências



governamentais, professoras e professores de universidades e colegas da graduação e pós-graduação. Agradeço também aqueles e aquelas que, por meio das conversas sobre a tese, confiaram-me narrativas tão fascinantes e fundamentais para o empreendimento de analisar uma política pública. Especialmente Rogério Junqueira, Rosiléa Willie, André Lázaro, Paulo Biaggi (in memoriam), Igo Martini, Toni Reis, Caio Varella, Cláudio Nascimento, Luiz Mott, Márcio Caetano, Luana Cottrofi, Walkíria La Roche, Kelly Vieira, Sebastião Diniz, Julian Rodrigues, Fernanda Benvenuto, Liorcino Mendes, Yone Lindgreen, David Harrad, Sandra Michelli, Leandro Oliveira, Carlos Magno, Pedrosa, Fernando José, Jorge Luiz, Alex Gonçalves, entre tantos outros companheiros e companheiras, colegas, amigos...

Agradeço especialmente aos informantes dos dois filmes que tive a oportunidade de produzir durante os anos do doutorado: Debanuj DasGupta, Sadat Iqbal, Keila Simpson, William Perez, Jennifer Alamino, Carmen Luiz, Noyr Marques e Carmen Geraldo. Obrigado por confiarem a mim e ao público narrativas tão densas e importantes! Estendo este agradecimento aos colegas do Núcleo de Antropologia Audiovisual da UFSC, à TV Brasil (Quadro Outro Olhar) e ao Coletivo Catarse, que me iniciaram neste campo.

Aos professores e professoras que, de uma forma ou outra, direta ou indiretamente, contribuíram com esta tese. Esther Grossi, Bela Feldman-Bianco, Tânia Ramos, Flávia Motta (minha amiga!), Peter Fry, Miguel Vale de Almeida, Zahidé Muzart (especialmente pela reflexão sobre os poemas de Adrienne Rich) e Michele Sato. Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela dedicação na formação de novas gerações de pesquisadoras e pesquisadores: Carmen Rial (obrigado por tantas trocas e portas abertas!), Cristina Wolff, Héctor Leis, João Lupi, Mara Lago, Selvino Assmann, Marcos Montysuma, Rafael Bastos e Thereza Kleba. Agradeço também a todos os funcionários e colegas do PPGICH, especialmente ao Ângelo La Porta e Jerônimo Ayala. O apoio de vocês é fundamental. Aos colegas do PPGICH, tão importantes no momento de compartilharmos ideias, alegrias e angústicas que só sabemos existentes ao fazermos o doutorado. A todos os funcionários e equipe de apoio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, em nome de sua coordenadora, Profa. Roselane Neckel.

Agradeço às associações de pesquisa que me apoiaram, de diferentes lugares, ao longo do doutorado: Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de História Oral (ABHO) e Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH). Agradeço

também às redes e projetos, bem como revistas científicas, que possibilitaram que eu tivesse acesso à formação complementar e/ou expusesse minhas ideias em momentos anteriores à defesa: Rede Liberdades Laicas; The Global Forum on MSM and HIV (MSMGF); Revista Desigualdade e Diversidade (PUC-RJ); Revista Bagoas (UFRN); Revista Estudos Feministas (UFSC); Associação Cultural Igor Vive (ACIV); Laboratório de Estudos das Violências (LEVIS/UFSC); Conselho Municipal da Mulher de Florianópolis/SC; Associação Adeh Nostro Mundo; Rede Mato-grossense de Educação Ambiental (REMTEA); Coordenadoria dos Direitos LGBT (SDH/PR); Laboratório de Gênero e Família (LABGEF/UDESC); Núcleo de Educação e Prevenção da Grande Florianópolis (NEPRE/SED/SC); e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologias de Pesquisa e Ação (GEEMPA/RS).

Agradeço imensamente a oportunidade de trabalhar e compartilhar teorias e ações com toda a equipe do Instituto de Estudos de Gênero (IEG), especialmente a da companheira Carmem Ramos. Este polo de Estudos de Gênero foi muito importante na minha formação e gostaria de reafirmar a todas o meu compromisso com os Estudos de Gênero e Sexualidades produzido e reforçado pela convivência e troca proporcionadas por este espaço. Que privilégio! Sílvia Arendt, Clair Castilhos, Cristiani Bereta, Maria Regina Lisboa, Jair Zandoná, Carla Cabral, Gláucia Assis, Ângela Souza, Juliane Odino, entre tantas outras que compõe esse quadro de feministas na UFSC e UDESC.

Agradeço ao Grupo Gestor Estadual de Santa Catarina do projeto Escola Sem Homofobia pelas múltiplas trocas, especialmente durante a organização do I Concurso de Cartazes sobre Homofobia, Lesbofobia e Transfobia nas Escolas (NIGS/UFSC): Natália Meneghetti, Gaby, Maria Guilhermina, Fabrício, Rosimari e Paulo. Agradeço a todas as colegas e professoras do Grupo de Estudos Sexualidade e Escola (GESE/FURG/RS) pela iniciação no campo das Ciências Humanas, particularmente nas reflexões pós-estruturalistas, mas também por todos os momentos prazerosos nos encontros e congressos! A amizade se estende no tempo e no espaço...

Agradeço aos núcleos de estudos e pesquisas que me acolheram ao longo do doutorado. Participar do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC) é um privilégio enorme a que tive a oportunidade sagrada de ter acesso. Que bom encontro, diria Spinoza! Por isso agradeço a todas as diferentes gerações que comigo fizeram parte deste momento tão especial: Ana Boscatti, Anahi Mello, Anelise Silva, Ângela Medeiros, Bernadette Grossi, Bruno Cordeiro, Camila

Reis, Charles Fernandes, Cláudia Nichnig, Cláudio Leite, Daniela Luiz, Diego Pontes, Elisete Schwade, Emília Ferreira, Éverton Pereira, Fátima Weiss, Fernanda Cardozo (olha o crocodilo!), Fernanda Moraes, Francine Rebelo, Gabriella Santos, Gicele Sucupira, Giovanna Triñanes, Heloísa Souza, Jackson Adriano, Kathilça Souza, Laura Gómez, Leandro Oltramari, Letícia Cardoso, Luciana Raimundo, Maria Luiza Carneiro, Martina Ahlert, Myriam Aldana, Nattany Rodrigues, Olga Garcia, Patrícia Costa, Paula Pinhal, Raruilquer Oliveira, Rayani Mariano, Regina Bragagnolo, Rosa Blanca, Rosa Oliveira, Rozeli Porto, Sara Nacif, Simone Ávila, Sônia Miguel, Tânia Welter e Vinicius Kauê Ferreira. Ao Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH/UFSC) que me acolheu e possibilitou que eu densificasse minhas reflexões sobre a história do tempo presente, que permeia toda esta tese: Adriano Luna, Sérgio Luis, Claudete Ulrich, Deusa Souza, Justina Franchi e Maíse Zuccho. Aos estudantes das disciplinas de “Introdução aos Estudos da História” e “Teoria Antropológica III”, que, durante os dois módulos do meu Estágio Docência, possibilitaram a minha formação como professor universitário. Aos professores e colegas que me acolheram no Center for Lesbian and Gay Studies (CLAGS/CUNY) durante o período de doutorado-sanduíche: Sarah Chinn, Martin Dubermann, Sarah Schulman, Naveed Alam, Jasmina Sinanovic e Deesha Narichania.

Agradeço imensamente às minhas orientadoras Miriam Pillar Grossi e Joana Maria Pedro pela dávida na minha formação que extrapolou o trabalho técnico e adentrou o campo ativista ao aceitarem um orientando treinado nas “ciências biológicas” e possibilitaram que eu me formasse no campo das Ciências Humanas. Amo vocês, obrigado! Agradeço também ao meu orientador durante o período de doutorado sanduíche, Rafael de La Dehesa, pela recepção e possibilidade de trabalhar com uma equipe tão competente. As reflexões aprendidas em New York perpassam esta tese.

Gostaria de aproveitar este espaço para reconhecer o papel fundamental das minhas orientadoras, da graduação ao doutorado, na minha formação. Como já mencionei as minhas orientadoras do doutorado e mencionarei a minha orientadora de mestrado como integrante da banca, aproveito este espaço para agradecer a Fátima Starling e Silmary de Jesus Gonçalves-Alvim que, na minha formação inicial, permitiram que eu iniciasse minha carreira no campo da Ciência e Tecnologia brasileiro. Agradeço também Lourdes Silva e Ricardo Neto pela revisão desta tese.

Agradeço à minha banca de doutorado pela leitura atenta do texto, pelas críticas e sugestões que me foram muito relevantes: James Naylor Green, Alinne Bonetti, Paula Regina Costa Ribeiro, Luzinete Simões Minella, Antonella Tassinari, Jimena Furlani e Fernando Pocahy.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento tanto de parte da pesquisa como do estágio doutoral no exterior.

A todas e todos com algum envolvimento no trabalho que não foram citados estendo meus agradecimentos!

In memoriam

Beatriz Fernandes

Saul Martins

Paulo Biaggi

David Kato

IF YOUR NAME IS ON THE LIST

If your name is on the list of judges  
you're one of them

though you fought their hardening  
assumptions      went and stood  
alone by the window while they  
concurred

It wasn't enough to hold your singular  
minority opinion

You had to face the three bridges  
down the river  
your old ambitions

flamboyant in bloodstained mist

You had to carry off under arm  
and write up in perfect loneliness  
your soul-splitting dissent

Yes, I know a soul can be partitioned like a  
country

In all the new inhere old judgments

loyalties crumbling send up sparks and smoke  
We want to be part of the future      dragging in  
what pure futurity can't use

Suddenly a narrow street a little beach a little  
century screams      Don't let me go

Don't let me die      Do you forget

what we were to each other

(RICH, Adrienne Cecile. Fox: poems 1998-2000.  
New York: W. W. Norton & Company, 2001)



## RESUMO

Esta tese analisa, com um olhar interdisciplinar, as políticas públicas de combate à homofobia implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) durante as duas gestões do governo Lula (2003-2006 e 2007-2010). Pela observação participante e pela análise documental, foi produzido um corpus de material empírico que foi analisado por meio do diálogo teórico com a Antropologia e a História, principais disciplinas que guiaram o estudo. Metodologicamente, a tese foi produzida mediante sistematização de um Banco de Dados de notícias e documentos oficiais, dados sobre eventos acadêmicos e entrevistas com gestores e ativistas registrados em diários de campo, além de registro de conversas informais e outras situações em que estiveram presentes os sujeitos do campo. O texto final se estruturou com base em seis eixos principais: “História”, “Estrutura”, “Políticas Públicas”, “Atores”, “Estratégias” e “Tensões” que possibilitaram, em conjunto, refletir sobre diferentes perspectivas o campo de produção de políticas anti-homofobia na educação. É possível perceber que a dinâmica de implementação de políticas públicas de combate à homofobia envolve uma série de relações global-local em que os movimentos internacionais e nacionais fazem circular categorias e pautas políticas que vão sendo reinterpretadas localmente. No caso brasileiro em pauta, constata-se que os embates internos se baseiam na construção de diferença entre atores políticos da “academia” e dos “movimentos sociais”. Também é significativo que o governo Lula tenha assumido o papel de “indutor” de políticas públicas de combate ao sexismo, ao racismo e à homofobia como uma “função de Estado”. Desta forma, a política anti-homofobia brasileira durante a década de 2000, incentivada pelas agências estatais do núcleo social do governo federal, constituiu-se em um campo que envolveu diálogo, tradução e disputas entre acadêmicos, ativistas e gestores.

Palavras-chave: Homofobia. Interdisciplinaridade. Políticas Públicas. Educação. Tensões.





## **ABSTRACT**

This thesis examines, with an interdisciplinary approach, policies to combat homophobia implemented by the Ministry of Education (MEC) during the two terms of the Lula Government (2003-2006 and 2007-2010). Through participant observation and document analysis a body of empirical material was produced and analyzed through the theoretical dialogue between Anthropology and History, major disciplines that have guided the study. Methodologically the thesis was produced through a systematic database of news and official documents, information about events and interviews with civil servants and activists recorded in field diaries, as well as other conversations and situations in which the subjects concerned were attending. The final text was structured based on six main areas: “History”, “Structure”, “Policy”, “Actors,” “Strategies” and “Tensions” that made it possible, together, to reflect on different perspectives in the field of production of anti-homophobia educational policies. The dynamics of implementation of policies to combat homophobia involves a series of global-local relations in which national and international movements circulate categories and political agendas that were being reinterpreted locally. In the Brazilian case at hand it appears that internal conflicts are based on the construction of differences between the political actors of the “academy” and of the “social movements”. It is also significant that the Lula government has assumed the role of “inducing” public policies to combat sexism, racism and homophobia as a “state function”. Thus the anti-homophobia agenda in Brazil during the 2000s, encouraged by state agencies of the federal government's social core, built a field that involves dialogue, translation and disputes between scholars, activists and civil servants.

Key words: Homophobia. Interdisciplinary. Public Policy. Education. Tensions.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Capa da revista Veja.....	79
FIGURA 2: Capa do programa federal Brasil Sem Homofobia....	87
FIGURA 3: Mesa de Abertura do XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros (EBGLT) .....	96
FIGURA 4: Organograma da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC).....	107
FIGURA 5: Equação de políticas sociais.....	142
FIGURA 6: Hierarquia na SECAD/MEC, proposta a partir do Banco de Dados de Notícias do Portal da Secad (2004-2008).....	189
FIGURA 7: Fragmento do cartaz de divulgação do II Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciências (junho/2009).....	207
FIGURA 8: Organograma do tipo de instituições envolvidas (de alguma forma) na produção das políticas públicas da SECAD/MEC.....	221
FIGURA 9: Abertura da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis.....	308
FIGURA 10: Gráfico dos conflitos na agenda anti-homofobia com as principais correntes em disputa.....	313
FIGURA 11: Imagem da matéria do jornal Gazeta do Povo: Minha professora é Transexual.....	330



## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Integrantes do GT BSH no MEC nas duas gestões.....	112
TABELA 2 – Quadro Sinótico de Relatórios de Violência Homofóbica.....	129
TABELA 3 – Apoio a projetos Brasil Sem Homofobia 2005 – Total de profissionais formados/as.....	244
TABELA 4 –Programa Gênero e Diversidade na Escola em seus anos de execução (governo Lula).....	254



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros
ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar em Aids
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Aids	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANTRA	Articulação Nacional de Transgêneros
ASICAL	Associação para a Saúde Integral e Cidadania na América Latina e Caribe
ASTRA	Associação Sergipana de Transgêneros
BSH	Brasil Sem Homofobia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELLOS	Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual
CEPAC	Centro Paranaense de Cidadania
CFH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CID	Código Internacional de Doenças
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE	Conferência Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOU	Diário Oficial da União
EBGLT	Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros
EBHO	Encontro Brasileiro de Homossexuais
ECOS	Comunicação em Sexualidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENUDS	Encontro Nacional Universitário pela Diversidade Sexual
FBI	Federal Bureau of Investigation
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPA	Fundação Perseu Abramo
GAI	Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GESE	Grupo de Estudos Sexualidade e Escola
GGA	Grupo Gay de Alagoas
GGB	Grupo Gay da Bahia
GRAB	Grupo de Resistência Asa Branca
GT	Grupo de Trabalho
I	Intersex
IEG	Instituto de Estudos de Gênero
IES	Instituição de Ensino Superior
IFET	Instituição Federal de Educação Profissional e Tecnológica



ILGA	International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LGBT	lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros
LGBTTT	lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
LOA	Lei Orçamentária Anual
MARGENS	Modos de Vida, Família e Relações de Gênero
MC	Ministério da Cultura
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MS	Ministério da Saúde
NEIM	Núcleo Estudos Interdisciplinares da Mulher
NEPRE	Núcleo de Educação e Prevenção
NIGS	Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
NUANCES	Grupo Pela Livre Orientação Sexual
NUH	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania GLBT
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PC do B	Partido Comunista do Brasil
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PP	Partido Progressista
PPA	Plano Plurianual
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PR	Presidência da República
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSF	Programa Saúde da Família
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Q	queer ou questioning
REPROLATINA	Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva
RLS	Instituto Rosa Luxemburgo Stiftung
SDH	Secretaria [Especial] de Direitos Humanos
SEAP	Secretaria [Especial] de Aquicultura e Pesca
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância

SEPIIR	Secretaria [Especial] de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIC	Secretaria de Identidade Cultural
SPE	Saúde e Prevenção nas Escolas
SPM	Secretaria [Especial] de Políticas para as Mulheres
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
TTT	Travestis, transexuais e transgêneros
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEM	United Nations Development Fund for Women
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP

Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	37
<b>CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA.....</b>	<b>45</b>
1.1 A POLÍTICA “HOMOSSEXUAL” NO BRASIL.....	45
1.2 A RELAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA DA AIDS, A AGENDA ANTI-HOMOFOBIA E A GLOBALIZAÇÃO.....	51
1.3 “QUEM SE AMA, SE CUIDA”: MOVIMENTO LGTBTT COMO UM APARATO NACIONAL.....	59
1.4 A EMERGÊNCIA DA CATEGORIA HOMOFOBIA NO CENÁRIO INTERNACIONAL.....	65
<b>1.4.1 Definição do conceito de Homofobia.....</b>	<b>67</b>
<b>1.4.2 Historicizando a Homofobia.....</b>	<b>69</b>
1.5 A HOMOFOBIA COMO UMA CATEGORIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	73
<b>CAPÍTULO 2 – ESTRUTURA.....</b>	<b>79</b>
2.1 A ELEIÇÃO DE LULA E O COMBATE À HOMOFOBIA.....	79
<b>2.1.1 O governo Lula e o combate à homofobia.....</b>	<b>84</b>
2.2 LANÇAMENTO DO PROGRAMA FEDERAL BRASIL SEM HOMOFOBIA.....	86
<b>2.2.1 O primeiro momento: a homofobia como uma categoria descritiva de violências.....</b>	<b>92</b>
<b>2.2.2 O segundo momento: o aprendizado do funcionamento da máquina pública.....</b>	<b>93</b>
<b>2.2.3 O terceiro momento: a construção de uma pauta LGBTTT para o governo Lula.....</b>	<b>95</b>
<b>2.2.4 O quarto momento: a escrita do programa Brasil Sem Homofobia.....</b>	<b>97</b>

2.3 A CRIAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	100
<b>2.3.1 A estrutura administrativa da SECAD.....</b>	<b>105</b>
2.4 A CRIAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO DO BRASIL SEM HOMOFOBIA NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	111
2.5 INDICADORES DE VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA.....	122
<b>2.5.3 Relatórios sobre homofobia, violências e homossexualidades.....</b>	<b>129</b>
2.5.3.1 O relatório da UNESCO.....	131
2.5.3.2 O relatório do CLAM/UERJ.....	133
2.5.3.3 O relatório da Fundação Perseu Abramo.....	135
2.5.3.4 O relatório do INEP.....	137
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS.....	141
3.1 A NOÇÃO DE TRANSVERSALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	141
3.2 IMPACTO DO “PAPEL DE ESTADO” NA AGENDA ANTI-HOMOFOBIA.....	146
<b>3.2.1 O Estado Indutor.....</b>	<b>148</b>
<b>3.2.2 O compromisso do governo Lula com o combate à homofobia.....</b>	<b>151</b>
3.3 O ORÇAMENTO PÚBLICO.....	152
<b>3.3.1 A participação popular.....</b>	<b>155</b>
<b>3.3.2 A participação popular nos PPAs do governo Lula.....</b>	<b>156</b>
3.4 A NOMEAÇÃO DOS “AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL”.....	159
3.5 “AÇÃO” E “FORMAÇÃO DE PROFESSORES”: UMA LEITURA IDEOLÓGICA DE CATEGORIAS NATIVAS.....	163
3.6 OS PROGRAMAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	169

3.7 ADVOCACY: OS RECURSOS PARA O BRASIL SEM HOMOFOBIA.....	173
 CAPÍTULO 4 – ATORES.....	 183
4.1 OS GESTORES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	183
<b>4.1.1 O secretário-adjunto</b> .....	190
<b>4.1.2 O diretor e o coordenador-geral</b> .....	191
<b>4.1.3 O coordenador e o responsável</b> .....	192
<b>4.1.4 O técnico e o executor-técnico</b> .....	193
<b>4.1.5 O consultor</b> .....	193
4.2 OS ATIVISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	195
<b>4.2.1 O papel de ativistas na agenda anti-homofobia</b> .....	196
4.3 OS ACADÊMICOS DAS UNIVERSIDADES.....	202
<b>4.3.1 Academia e solitude reflexiva</b> .....	206
<b>4.3.2 Academia, descorporificação e teoria</b> .....	210
<b>4.3.3 Atributos do acadêmico em suas relações</b> .....	213
4.4 OS SUJEITOS QUE LEGITIMAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS ANTI-HOMOFOBIA NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	213
4.5 AS INSTITUIÇÕES.....	219
<b>4.5.1 Parceria permanente e parceria temporária</b> .....	223
4.5.1.1 Instituições parceiras permanentes.....	223
4.5.1.2 Instituições parceiras temporárias.....	225
 CAPÍTULO 5 – ESTRATÉGIAS.....	 227
5.1 OS “TIPOS” DE ESTRATÉGIAS ANTI-HOMOFOBIA NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	227
<b>5.1.1 A centralidade das “capacitações” e outras estratégias</b> .....	230
5.2 DA ESPECIFICIDADE DOS EIXOS DE OPRESSÃO PARA UMA POLÍTICA TRANSVERSAL DA DIVERSIDADE.....	234
5.3 Os cursos de formação presenciais.....	243
<b>5.3.1 Exemplos de cursos</b> .....	246
5.3.1.1 Diversidade Sexual e Cidadania (Ceará).....	246

5.3.1.2	Diversidade Sexual na Escola (Rio Grande do Norte).....	247
5.3.1.3	Planaltina de Mãos Dadas com a Diversidade sem Discriminação (Goiás).....	247
5.3.1.4	Educando para a Diversidade (Paraná).....	248
5.3.1.5	Educando para a Diversidade (Rio Grande do Sul).....	249
5.3.1.6	Juventude e Homossexualidade (Rio de Janeiro).....	249
5.3.1.7	Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola (Rio de Janeiro).....	250
5.3.1.8	Lidando com as Homossexualidades (Minas Gerais).....	251
5.3.1.9	Diversidade Sexual na Escola (São Paulo).....	252
5.4	O CURSO DE FORMAÇÃO SEMIPRESENCIAL.....	253
5.5	OS PRÊMIOS E CONCURSOS.....	259
5.6	OS EVENTOS	265
5.7	A PUBLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	279
<b>5.7.1</b>	<b>O Material Formativo.....</b>	<b>285</b>
<b>5.7.2</b>	<b>Os Materiais Literários.....</b>	<b>286</b>
<b>5.7.3</b>	<b>O Livro Didático.....</b>	<b>288</b>
<b>5.7.4</b>	<b>As Tecnologias Educacionais.....</b>	<b>289</b>
<b>CAPÍTULO 6 – TENSÕES.....</b>		<b>293</b>
6.1	A POLÊMICA DO FINANCIAMENTO DE ONGS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	293
<b>6.1.1</b>	<b>A versão dos movimentos sociais: improbidade Administrativa.....</b>	<b>293</b>
<b>6.1.2</b>	<b>A versão dos acadêmicos: incapacidade dos movimentos em acessarem a clientela das políticas.....</b>	<b>297</b>
6.2	O CONFLITO ENTRE ATIVISTAS E ACADÊMICOS NA AGENDA ANTI- HOMOFOBIA.....	299
<b>6.2.1</b>	<b>O conflito entre “partidários” e “independentes”.....</b>	<b>300</b>
<b>6.2.2</b>	<b>O conflito entre “identitários” e “queers”.....</b>	<b>308</b>
<b>6.2.3</b>	<b>Impacto dos conflitos na agenda anti-homofobia na educação.....</b>	<b>312</b>
6.4	O CONFLITO NA AVALIAÇÃO DE PUBLICAÇÕES.....	315



6.5 “KIT GAY” VS. “KIT DE COMBATE À HOMOFOBIA”:	
A POLÊMICA DO “ESCOLA SEM HOMOFOBIA” .....	323
<b>6.5.1 O projeto “Escola Sem Homofobia” .....</b>	<b>325</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>337</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>343</b>
<b>APÊNDICE – TABELA DE NOTÍCIAS DO PORTAL DA SECAD (2005-2006).....</b>	<b>375</b>
<b>ANEXO A – Termo de referência: serviço de prevenção e combate a homofobia centros de referência em direitos humanos.....</b>	<b>387</b>
<b>ANEXO B – “Carta ao Povo Brasileiro” .....</b>	<b>395</b>
<b>ANEXO C – Carta de Louis-George Tin ao Presidente Lula.....</b>	<b>399</b>
<b>ANEXO D – Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.....</b>	<b>399</b>
<b>ANEXO E – Portaria MEC nº 731, de 22 de julho de 2009.....</b>	<b>401</b>
<b>ANEXO F – Ofício da ação “Brasil Sem Homofobia e Orçamento da União” .....</b>	<b>403</b>
<b>ANEXO G – Requerimento 41.....</b>	<b>411</b>
<b>ANEXO H – Nota Oficial do Projeto Escola Sem Homofobia.....</b>	<b>413</b>
<b>ANEXO I – Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) .....</b>	<b>415</b>
<b>ANEXO J – Portaria nº 434, de 09 de maio 2007 (Ministério da Educação).....</b>	<b>417</b>
<b>ANEXO K – Matéria do Jornal da Câmara (Escolas favorecem o Preconceito).....</b>	<b>419</b>



## INTRODUÇÃO

O pensamento que se segue, cujo objeto é a instituição do “combate à homofobia” no Brasil, é fruto de minha trajetória no campo dos Estudos de Gênero, Gays e Lésbicos, no qual atuo desde o início dos anos 2000. Nesse sentido, o período que analisei (2003-2010) coincide com o período em que a homossexualidade, como cosmovisão, organizou as minhas principais experiências subjetivas e reflexões profissionais. Como apontou Richard Parker,

o envolvimento político e na militância, no ativismo, me ajudou muito a conceitualizar o objeto de estudo das minhas pesquisas, as questões que eu queria investigar; e sinto, ou gostaria de pensar, que o que eu tenho produzido como pesquisador é mais significativo por causa desse processo de ser informado por uma prática cotidiana na militância (em entrevista a VÍCTORA e KNAUTH, 2002, p. 261).

A tese é, portanto, uma análise “contaminada” pelo mundo social em que vivi como militante, pesquisador e sujeito. Por isso, entendo como possibilidade de existência deste texto a minha condição humana como um homem gay “fora do armário”, perspectiva enunciada por Miguel Vale de Almeida como estruturante de certas teorias sociais que compreendem que “dizer e mostrar são, no campo da orientação sexual subalterna, os verdadeiros instrumentos políticos para a crítica e transformação do sistema homofóbico, para a obtenção de igualdade de direitos e para a famigerada transformação de mentalidades” (2010, p. 16).

O tema de fundo desta tese é a luta de uma população subalterna por justiça social, e, como tal, espero que seu uso esteja neste caminho. Entretanto, como afirmou Edward Said, ao reatualizar o papel do humanismo no campo das Ciências Humanas, “toda linguagem existe para ser revitalizada pela mudança” (2007, p. 43), e tenho clareza de que não há controle possível sobre os usos e abusos das reflexões que ora empreendo, cabendo-me apenas advertir o leitor que entre a intenção com a qual se norteou o trabalho e seu resultado pode não haver coincidências. Como disse Sílvio Coelho dos Santos, “há que se considerar a ciência, antes de mais nada, como uma linguagem. Uma explanação sobre fatos. Nada em ciência é definitivo. Não há verdades

absolutas, tudo é relativo” (1998, p. 87-88). E, nesse campo próprio da ciência humana em que engajamento e reflexão teórica caminham juntos, há que se manter pertencimento com as regras do “científico”.

A pesquisa teve como campo o Estado brasileiro e buscou responder à seguinte pergunta: “como se constituíram no governo Lula as políticas sociais de combate à homofobia?”. O eixo central, portanto, é uma síntese do “combate à homofobia” como um campo que se formou no Brasil dos anos 2000 (que chamarei ao longo do texto de “terceira onda do movimento LGBTTT”) em que passaram a circular no país novas categorias, novas formas de “fazer política”, novas alianças, novos sujeitos políticos... Desse modo, defendo que os anos 2000 trouxeram “novidades” no campo das políticas relativas à sexualidade. A partir da pergunta norteadora, inserem-se várias problemáticas, sendo um dos eixos estruturantes do campo as tensões e conflitos entre os sujeitos políticos que nele circulam, tópico ao qual passei, ao longo da análise, a conferir centralidade.

Optei por estudar as políticas de combate à homofobia no campo educacional, tendo como locus privilegiado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), e vi-me, mesmo assim, defrontado com a necessidade de refletir sobre a homossexualidade, tanto como uma experiência subjetiva (que organiza as noções dos sujeitos do campo sobre a temática), quanto como definidora de sujeitos políticos em disputa por direitos e representação, além de um campo teórico. Para isso, utilizei-me de autores do campo das Teorias Pós-coloniais que têm refletido sobre diferentes representações e práticas sociais de afeto e sexualidade entre pessoas do mesmo sexo, bem como suas lutas políticas e disputas internas, em diferentes contextos nacionais e culturais.

No contexto local, em um estudo pioneiro escrito nos anos 1970, Peter Fry (1982) mostrou como, no Brasil, nas práticas sexuais entre dois homens, ser homossexual era uma identidade associada apenas aos homens “passivos” – chamados de “veados” – e os “ativos” eram considerados “homens de verdade”. Naquele momento, já aparecia no Brasil urbano das grandes cidades o modelo “igualitário” de homossexualidade, modelo que emerge no ocidente a partir das lutas libertárias dos movimentos homossexuais pós-maio de 1968. A partir da influência da globalização, no final do século XX, a homossexualidade se impõe mundialmente como uma categoria normativa das relações afetivo-conjugais entre pessoas do mesmo sexo, como argumenta Joseph Massab (2002), ao refletir sobre a produção da homossexualidade no mundo árabe, sobre o quanto o modelo hegemônico ocidental de

homossexualidade “igualitária” desestabilizou modelos locais de sexualidades entre pessoas do mesmo sexo. Segundo o autor, impôs-se “O” modelo igualitário como modelo para outros tipos de relações, a partir do que ele define como papel “missionário” das grandes organizações internacionais LGBT. Massab analisa, com base no que chama de “Gay Internacional”, como se dão a criação e a produção dessas agendas englobantes. Tomo sua proposta teórica para pensar na forma como a homofobia tem um lugar central nas agendas contemporâneas deste “movimento gay internacional”, com efeitos na produção de novas práticas políticas e de novas subjetividades no Brasil.

Pensando os Estudos Gays e Lésbicos como um desdobramento das reflexões de gênero, construo o quadro teórico desta tese assentado no pensamento feminista. Tomo a perspectiva de Judith Butler (2004) de que os Estudos Queer (e em certa medida os Estudos Gays e Lésbicos) são desdobramentos dos feminismos em sua história e em seu conjunto de problemáticas teóricas. De acordo com Judith Butler,

mesmo quando a teoria queer está buscando estabelecer um anacronismo do feminismo, o feminismo é descrito como um projeto ambigualmente comprometido com o gênero (2004, p. 185).

[...]

Quero sugerir que os debates sobre a prioridade teórica da diferença sexual sobre o gênero, do gênero sobre a sexualidade, da sexualidade sobre o gênero, são todos atravessados por um outro tipo de problema, um problema que a diferença sexual representa, ou seja, a dificuldade permanente de determinar onde o biológico, o psíquico, o discursivo, o social, começam e terminam (2004, p. 185).

[...]

Podemos trabalhar teórica e politicamente em coalizões amplas. As linhas que desenhemos são convites para atravessar e esse atravessamento, como qualquer sujeito nômade sabe, constitui o que somos (2004, p. 203).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tradução livre do original: “even when queer theory is seeking to establish anachronism of feminism, feminism is described as a project ambiguously committed to gender” (2004, p. 185). “[...] I want to suggest that the debates concerning the theoretical priority of sexual difference to gender, of gender to sexuality, of sexuality to gender, are all crosscut by another kind of problem, a problem that sexual difference poses, namely, the permanent difficulty of

Dessa forma, ao posicionar os problemas teóricos dos feminismos e da teoria queer num campo epistemológico mais amplo que a simples dicotomia presente na maioria dos trabalhos acadêmicos entre gênero (objeto da teoria feminista) e sexualidade (objeto dos estudos queer), Judith Butler defende que a teoria queer e os Estudos Gays e Lésbicos são um desdobramento das reflexões feministas que datam, no âmbito dos Estudos de Gênero, do final dos anos 1940, quando da publicação de *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (2009). Judith Butler (2004) afirma, categoricamente, o viés ideológico construcionista e essencialista presente na divisão dos dois campos, com base no objeto de estudo (gênero ou sexualidade). É por isso que propõe que uma “política do conhecimento” em gênero e sexualidade deva ser vista como um processo acumulativo de um mesmo movimento do pensamento, com suas tensões e alianças particulares, seus conceitos e reflexões concordantes/contraditórios, para que possamos analisar a agenda anti-homofobia brasileira.

Parto nesta tese do pressuposto de que há uma relação global-local no campo de produção de políticas públicas em que os modelos locais de homossexualidade e as pautas políticas nacionais e internacionais se complexificam na produção de uma situação singular. Assim, há diferenças importantes no caso brasileiro que podem ser vistas, principalmente, pelos embates estruturados pelas diferentes visões de mundo de três sujeitos políticos principais: os gestores públicos, os ativistas dos movimentos LGBTTT e os acadêmicos vinculados ao campo de produção de conhecimento sobre homossexualidades.

Tomando a agenda anti-homofobia como uma “novidade” do governo Lula, proponho nesta tese, como eixo central, a reflexão sobre o diálogo entre dois “campos” específicos: o Estado e os Movimentos Sociais. Neste último campo, incluem-se os ativistas dos movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTT), mas também os sujeitos das universidades, chamados neste texto de acadêmicos. Nesta interface entre o Estado e os Movimentos Sociais, apresento as formas pelas quais, em um governo dito popular,

---

determining where the biological, the psychic, the discursive, the social begin and end” (2004, p. 185). “[...] We might work theoretically and politically in broad coalitions. The lines we draw are invitations to cross over and that crossing over, as any nomadic subject knows, constitutes who we are” (2004, p. 203).

se conjuram políticas sociais a partir de uma relação dialógica entre as esferas global e local, que se afetam mutuamente.

O Brasil é um país economicamente pobre e por isso as principais agências de fomento das políticas vinculadas a gênero e sexualidade no Brasil foram, durante muito tempo, os fundos nacionais (Estado) e internacionais (Fundações e ONGs). Isso difere dos modelos dos países centrais, que se mantêm atuantes por meio de campanhas financeiras entre seus integrantes. No Brasil, boa parte dos recursos que financiam as lutas de gênero e sexualidade vem do Estado, e essa disputa por recursos tem complexificado o campo e produzido a entrada de cada vez mais grupos sociais em disputa por recursos públicos. Esse financiamento do Estado, diferentemente de governos anteriores, no governo Lula propôs políticas públicas, definiu e incentivou o desenvolvimento de alguns dos movimentos sociais. É neste período que se cria uma “agenda anti-homofobia” estatal, e a polêmica pública do Kit Anti-Homofobia em 2011 – para citar um dos exemplos que serão tratados nesta tese – não passou de uma vitrine das tensões sobre o apoio dado pelo governo Lula às lutas dos movimentos LGBTTTT. No Brasil, diferentemente de outros contextos nacionais, é o Estado que “induz” uma “agenda anti-homofobia” na sociedade e será este conjunto de políticas públicas, em particular aquelas do campo da Educação, que analisarei ao longo de todo o texto. Por isso, uma das questões centrais a que busco responder ao longo do texto é: como se deu no Brasil o combate à homofobia, por meio das alianças e rompimentos de vários atores sociais com um “Estado Indutor”?

O primeiro capítulo aborda a história das políticas homossexuais e LGBTTTT brasileiras, a partir de dois pontos de vista. De um lado, a história do movimento político. De outro, a história de como o conceito homofobia se tornou nos anos 2000 a principal categoria de políticas públicas voltada às pautas homossexual e LGBTTTT no Brasil. O segundo capítulo apresenta a “estrutura necessária” para a consolidação de uma política social durante o governo Lula. Três foram os aspectos centrais para que a agenda anti-homofobia na educação alcançasse, como ocorreu de fato, eficácia política a partir da eleição de Lula: o lançamento de um programa de políticas públicas voltadas ao “combate à homofobia”; a criação de uma agência específica no Ministério da Educação responsável pela implementação da agenda; e a produção de indicadores de homofobia. No terceiro capítulo, analiso o campo governamental de produção de políticas públicas e explico como o governo Lula se constituiu e se consolidou como um “Estado Indutor”. No quarto capítulo, apresento os principais sujeitos que compuseram o

campo de políticas educacionais anti-homofobia: gestores, ativistas e acadêmicos. No quinto capítulo, analiso as principais estratégias implementadas pelo governo federal no combate à homofobia. Finalmente, no sexto capítulo, analiso as tensões que permearam a implantação dessas políticas no Brasil.

A metodologia de pesquisa consistiu em articular, como uma das possibilidades da perspectiva interdisciplinar, os principais métodos e reflexões de duas ou mais disciplinas na busca da construção de novas metodologias e/ou campos profissionais (FERNANDES, CARLOS, 2009). Optei, dessa forma, por articular duas técnicas de pesquisa: a análise documental (informada prioritariamente pelo campo da história) e a observação participante (informada prioritariamente pelo campo da antropologia).

A análise documental possibilitou a construção de um “Banco de Dados de Notícias do Portal da SECAD e Documentos Oficiais”. O Banco de Dados foi construído com base nos trabalhos de Joana Maria Pedro (1995) e Miriam Pillar Grossi e Carmen Rial (1989). De Joana Maria Pedro (1995) vem a perspectiva de que notícias e documentos trazem consigo o entrelaçamento entre os interesses individuais e coletivos e que nos documentos publicados (especialmente nas notícias periódicas) podemos apreender e estudar determinadas características do cotidiano do mundo político, que é atravessado pela dinâmica disruptiva entre o público e o privado. De Miriam Pillar Grossi e Carmen Rial (1989) apreendi a forma de ler e sistematizar notícias da imprensa. Nesse sentido, todas as notícias e documentos do Banco de Dados desta tese foram analisados como expressão dos interesses e disputas de seu tempo e organizados segundo o contexto apresentado, a conjuntura política diagnosticada, as soluções propostas para a superação da homofobia (ou do problema levantado no texto analisado) e as principais mensagens e valores presentes nos textos.

A observação participante, de cunho antropológico, possibilitou uma prática de pesquisa em que a linguagem do campo de produção de políticas públicas pôde ser estranhada e posteriormente analisada, tomando como princípio desta perspectiva o fato de que o pesquisador e o campo pesquisado muitas vezes têm pertencimento em dois universos simbólicos diferentes (FONSECA, 1999). Nesse sentido, o viés antropológico da pesquisa se deu com base no encontro fundado no processo de “abertura ao outro”, em que, como apontaram Antonella Tassinari e Clarice Cohn (2009), a comunicação é baseada na possibilidade de novos aprendizados e da transformação mesma do sujeito que escuta. Dessa forma, assim como apontou Cláudia Fonseca,



“a atenção atribuída à observação de práticas e discursos da vida cotidiana represent[ou] o fio condutor da análise” (1991) em que, como afirmou James Clifford (1986), a produção de conhecimento em antropologia acontece pela organização dos dados de campo na qual se torna possível a construção de um argumento (artefatos alegóricos). Foram produzidos, assim, diários e notas de campo de participação em vários eventos nos quais se discutiu a agenda anti-homofobia na educação, além de uma série de conversas informais e entrevistas com os principais atores envolvidos no campo de políticas públicas contra a homofobia.

Esta tese busca ser, como apontou Bronislaw Malinowski (1935), ao avaliar as lacunas, falhas e confusões de seu estudo sobre os “Jardins de Coral” melanésios, um “ataque de superfície”, uma vez que o “combate à homofobia” foi analisado a partir de um corpus cristalizado (notícias, documentos, diários e notas), definido em diferentes eixos organizadores (os capítulos apresentados) e baseado nas regras gerais e legais que guiaram o campo de implantação de políticas educacionais do governo brasileiro. Com base nisso, tenho clareza dos limites e possibilidades deste texto, sendo meu principal desejo contribuir para um maior conhecimento do papel que cumpriu o governo Lula na implantação de políticas sociais no Brasil.



## CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA

### 1.1 A POLÍTICA “HOMOSSEXUAL” NO BRASIL

Refletir sobre a agenda anti-homofobia exige retomar as bases históricas do movimento brasileiro de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTT) que se assentam basicamente no produto de uma relação entre uma pauta libertária fundada no combate à “homofobia” e uma agenda dos feminismos que realoca o corpo e o prazer na pauta política das mulheres desde o final dos anos 1970. Esses dois fatores, em diálogo com a emergência da Aids nos anos 1980, produziram a emergência do atual movimento LGBTTT.

É como resultado da articulação entre movimentos libertários e feminismos de segunda onda que se conjura uma “homossexualidade política” no Brasil. E esta, ao final de 30 anos de sua emergência, produz uma agenda anti-homofobia, de abrangência nacional e com eficácia de política pública.

Este capítulo analisa os três principais momentos que estruturam o movimento LGBTTT brasileiro e que influem diferencialmente na construção de uma agenda de políticas públicas na educação: o primeiro, durante a ditadura militar no Brasil (anos 1970-meados dos anos 1980); o segundo, ligado às respostas sociais contra a Aids e uma articulação entre o movimento e o Estado (anos 1980-1990); e o terceiro ligado, às lutas contra a homofobia (anos 2000).

O terceiro momento é o objeto desta tese e, neste primeiro capítulo, além dos movimentos políticos nesses três momentos, incluirei uma análise dos antecedentes epistemológicos relacionados à categoria homofobia que possibilitaram a existência de políticas públicas da educação de combate à homofobia nas escolas. Esses antecedentes incluem a emergência do conceito no cenário internacional e sua apropriação local como categoria de políticas públicas. Veremos neste capítulo, portanto, a história de uma agenda política do tempo presente (LE GOFF, 2005) mas também a “historicidade dos conceitos” (KOSELLECK, 1985) que possibilitam esta agenda no governo federal e, especificamente, no Ministério da Educação (MEC).

O movimento social de luta contra a homofobia e o heterossexismo<sup>2</sup> e pelos direitos de pessoas LGBTTT emerge no Brasil

---

<sup>2</sup> Fernanda Cardozo (2010), na análise sobre parentesco e parentalidades de travestis na ilha de Santa Catarina, afirma como “heterossexistas” as práticas que se diferenciam das “amarras tradicionais” dos modelos de reprodução e sexo ao constituírem relações de conjugalidade

no final dos anos 1970 sob a nomenclatura de “Movimento Homossexual” (FRY, 1982; MACRAE, 1990; GREEN, 1998). Ao longo dos anos, a nomenclatura do movimento, influenciada pela multiplicação de seus sujeitos políticos, transformou-se na sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), e não há ponto de unidade, nem na literatura nem no movimento, sobre uma sigla que consiga encerrá-lo por completo (FACCHINI, 2005), sendo que alguns grupos usam TTT (travestis, transexuais e transgêneros), e outros propõem a inclusão de I (Intersex) ou Q (Queer ou então Questioning).<sup>3</sup> O grupo Estruturação de Brasília (2005) nos mostra como, ao longo dos anos, o “nome” do movimento passa de “Movimento Homossexual” para “Movimento de Gays e Lésbicas” e “Movimento de Gays, Lésbicas e Travestis”, ao analisar os encontros nacionais do movimento (de “EBHO – Encontro Brasileiro de Homossexuais”, no início dos anos 1980, para “EBGLT – Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros”, em meados dos anos 2000). Nesta tese, tomo a nomenclatura atribuída ao movimento pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) quando, em 2007, organizou o “Seminário Homofobia, Identidades e Cidadania LGBTTT”,<sup>4</sup> buscando dar visibilidade a todos os sujeitos políticos do movimento e dando voz, portanto, à diversidade de experiências políticas não heterossexuais que encontram, neste movimento, seu lugar de atuação e agência políticas. Falarei, portanto, ao longo de toda a tese, de “Movimento LGBTTT”.

Este capítulo tem como título “Política Homossexual”, uma vez que tratarei do período em que vigorava esta nomenclatura como definidora do movimento.

---

diferentes da família nuclear heterossexual monogâmica. Nesse sentido, ao heterossexismo é outorgada, pela autora, uma universalização fictícia do modelo hegemônico de vivência da sexualidade em que o índice máximo de normalidade é dado ao casal homossexual e graus variados de anormalidade são atribuídos a todos os outros sujeitos em suas relações.

<sup>3</sup> É importante lembrar que, durante os anos 1990, foi comum o uso da sigla GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), sigla depois bastante contestada pelo movimento que via, atrás do S (simpatizante), uma forma de “armário” (ALMEIDA, 2010), ou seja de ocultação da homossexualidade. Adriana Nunan (2003), em sua pesquisa sobre o mercado GLS, mostra o quanto essa sigla esteve associada a um “nicho de mercado” e não aos sujeitos políticos do movimento. Desta forma, GLS é uma sigla associada ao mercado que oferece produtos e serviços para a comunidade homossexual, e LGBTTT, uma sigla associada aos sujeitos políticos. Penso estas duas siglas em comparação com os termos “feminina” e “feminista”, uma vez que a adjetivação feminina (como em “revistas femininas”) fala de produtos e serviços voltados às mulheres, e feminista (como em “publicações feministas”) fala das sujeitas políticas do movimento.

<sup>4</sup> Para mais informações sobre este, encontro vide a página do núcleo: <[www.nigs.ufsc.br](http://www.nigs.ufsc.br)>.

No final dos anos 1970, dois movimentos políticos distintos “moldam” a emergência do movimento LGBTTTT no Brasil. De um lado, o contexto da ditadura militar (1964-1985) e, de outro, o feminismo de segunda onda.<sup>5</sup> Conforme aponta James Green (2010), o contexto que possibilita a ditadura militar no Brasil tem início com as reformas nacionalistas do presidente João Goulart (1961-1964) que, apesar de não terem obtido apoio dos movimentos operários e de esquerda brasileiros, causaram furor em setores de direita (particularmente no governo norte-americano), por uma suposta “tendência à esquerda”. A intensificação da polarização entre o conservadorismo e o progressismo durante o governo Goulart fez eclodir os “anos de chumbo” (PEDRO; WOLFF, 2009) no Brasil. Foi neste mesmo período que surgiu na Europa e nos Estados Unidos uma nova “onda” do feminismo, chamada “feminismo de segunda onda”. Daí emerge uma das consignas mais difundidas e conhecidas do movimento feminista: “o pessoal é político” (HANISCH, 1970).

Como fundamento da emergência do movimento LGBTTTT no mundo, proponho, entre muitos elementos, o movimento das ideias que impulsionou o feminismo de segunda onda (PEDRO, 2008)<sup>6</sup> que emerge logo após a Segunda Guerra Mundial, e é um momento em que as feministas passam a lutar pelo direito “ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado” (PEDRO, 2008, p. 2). Para a historiadora feminista Nancy Fraser, a segunda onda do feminismo apresenta uma trajetória impressionante:

fomentada pelo radicalismo da Nova Esquerda (New Left), essa onda do feminismo começou como um dos novos movimentos sociais que desafiaram as estruturas normatizadoras da social-democracia pós-Segunda Guerra. Originou-se, em outras palavras, como parte de um esforço maior para transformar o imaginário político economicista que tinha centrado atenção em problemas de distribuição entre as classes. (2007, p. 293).

---

<sup>5</sup> A despeito disso, um movimento global (cujo mito fundador é a “Revolução de Stonewall” – Nova Iorque, EUA, 1969 –, como veremos adiante no capítulo) marca a definição do “homossexual” como um sujeito político.

<sup>6</sup> Segundo Joana Pedro (2008), na primeira onda, que ocorre no final do século XIX-início do século XX, as mulheres atuavam em busca de equiparação de direitos, por isso, a pauta política centrava-se em direitos políticos, como o direito ao voto, o direito de ser eleita e de estudar em universidades.

Nancy Fraser divide a segunda onda do feminismo em três fases, a partir de movimentos do imaginário de feministas em que os feminismos se relacionam a novos movimentos sociais, são atraídos para a política de identidades e, por fim, passam a ser praticados como uma política transnacional. Na primeira fase, no final dos anos 1960-início dos anos 1970, na qual havia um Estado de Bem-Estar social, as feministas se integram a um movimento de questionamento de características do capitalismo que a social-democracia havia naturalizado, tais como a repressão sexual, o sexismo e a heteronormatividade. Nessa primeira fase, há a politização do “pessoal”, trazendo para a cena política contestações que vão além da redistribuição socioeconômica, questionando divisões diferentes das “já problematizadas” no período como divisões de classe. Essa primeira fase, como afirma a autora, fez com que as feministas passassem a usar estratégias similares às do Estado, ou seja, domesticando os mercados com vistas à superação da dominação masculina. Numa segunda fase, nos anos 1980-1990, em que o neoliberalismo ataca a ideia de redistribuição igualitária, as feministas atuavam, em um mesmo movimento, segundo as políticas de reconhecimento, sendo cooptadas para as políticas de identidade, e contribuíram (mesmo sem terem esta clareza) com o neoliberalismo em seu ponto crucial: olvidaram as lutas econômicas em detrimento das políticas de reconhecimento. Uma terceira fase seria o momento em que vivemos (pós-11 de setembro de 2001), em que há uma “sociedade da insegurança” imposta e as preocupações feministas centram-se, principalmente, nos desafios da luta contra a injustiça. Desse modo, para Fraser o feminismo deve ser entendido, nessa terceira fase, como um problema tridimensional, em que deve ser retomada a luta “economicista” por redistribuição socioeconômica, o reconhecimento, como uma vertente culturalista do feminismo, e a representação, como uma forma de se reenquadrarem as lutas por justiça em um paradigma transnacional. Nesta conjuntura na qual se encontra a terceira fase do feminismo está também o movimento LGBTTT.

No que tange ao papel das lutas contra a ditadura militar brasileira sobre a constituição do movimento, estas impactam o ativismo homossexual por meio de seu viés de luta libertária e antiautoritária produzido em coalizão com outros movimentos sociais, como os movimentos feminista e negro. Mariza Corrêa exemplifica o caráter de coalizão do período no qual emergem os movimentos feministas e homossexual:

o movimento feminista no Brasil contemporâneo, que teve sua maior expressão na década de 1970, esteve intimamente articulado com outros movimentos sociais da época: movimentos populares – que iam desde a luta por moradia, passando por melhores condições de vida (água encanada, luz, transporte), até a luta pela criação de creches nas fábricas e universidades (o que era uma lei antiga, mas não cumprida); movimentos políticos – aí incluídos os movimentos pela anistia aos presos políticos, pela luta contra o racismo, pelos direitos à terra dos grupos indígenas do país e o movimento dos homossexuais. ( 2001, p. 13-14)

Essa atmosfera de coalizão no enfrentamento da ditadura militar possibilitou que os “novos movimentos sociais”<sup>7</sup> no Brasil fossem marcados pela luta contra a ditadura militar e por democracia. Este tipo de luta, convencionado no Brasil como “movimentos libertários” (GROSSI, 1998), marcou visceralmente a história das lutas sociais contemporâneas apesar de, ao mesmo tempo, ter atuado, como reflete James Green, no retardamento da emergência do movimento LGBTTT,

se o governo militar não tivesse deslanchado uma onda de repressão, ampliado a censura e restringido os direitos democráticos em fins de 1968 com a imposição do AI-5 além de outras medidas, um movimento politizado pelos direitos de gays e lésbicas possivelmente teria surgido já no início dos anos 70. (GREEN, 1998, p. 454)

---

<sup>7</sup> Segundo Stuart Hall (2000), aos chamados “novos movimentos sociais” são atribuídas as seguintes características: (i) “[oposição] tanto à política liberal do Ocidente quanto a política ‘stalinista’ do Oriente” (p. 44); (ii) “[afirmação] tanto das dimensões ‘subjéctivas’ quanto as dimensões ‘objectivas’ da política” (p. 44); (iii) “[suspeição] de todas as formas burocráticas de organização e [favorecimento da] [...] espontaneidade e [dos] [...] atos de vontade política” (p. 44); (iv) “todos esses movimentos tinham uma ênfase e uma forma ‘cultural’ fortes[,] ao abraçarem] [...] o ‘teatro’ da revolução” (p. 44); (v) “[reflexão sobre] o enfraquecimento ou o fim da classe política e das organizações políticas de massa com ela associadas, bem como sua fragmentação em vários movimentos sociais” (p. 44); e (vi) “cada movimento apelava para a ‘identidade’ social de seus sustentadores[,] assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante” (p. 45). Conclui o autor que “isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a ‘política de identidade’ – uma identidade para cada movimento” (p. 45).

Portanto, há consenso na literatura sobre a ditadura militar ter sido um entrave na construção do movimento homossexual no Brasil. Isto o diferenciou da emergência dos movimentos homossexuais em outros contextos internacionais, como argumenta James Green: “embora essas organizações [LGBTTT] fossem influenciadas pelo movimento internacional de gays e lésbicas que se desenvolveu nos Estados Unidos e na Europa Ocidental nos anos 70, elas foram originadas e moldadas por suas realidades nacionais específicas” (1998, p. 455).

No que tange à coalizão entre os novos movimentos sociais durante o período de ditadura militar é salutar pensarmos na desqualificação com base em determinados “objetos” de luta diferentes da “classe social”. A “classe social”, alicerçada nas leituras e teorias marxistas, ocupava lugar hegemônico na esquerda e setores progressistas brasileiros. Conforme apontava Peter Fry na época (1982), “tal como no caso dos movimentos negros que se debatem no interior de uma ideologia oficialmente consagrada da democracia racial, os movimentos de homossexuais, entre tantos enfrentamentos, têm certamente um mais amplo e genérico: aquele que se reproduz no interior de uma espécie de ‘democracia sexual’” (p. 106). Foi-se produzindo na esquerda brasileira o que Edward MacRae (1990) descreveu como sendo os temas “a serem tratados após a revolução socialista”, ou seja, o gênero, a raça e a sexualidade que, nos anos 2000, durante o governo Lula, foram o eixo central das políticas sociais.

O contexto da ditadura militar no Brasil, portanto, atuou em duas diferentes frentes em relação à emergência do movimento homossexual. De um lado, possibilitou a luta social em coalizão com outros movimentos sociais que se diferenciavam da hegemônica “luta de classes” vigente no período (MACRAE, 1990) e, de outro, protelou a emergência do movimento homossexual com base nas medidas de censura e repressão postas em jogo pelo governo (GREEN, 1998). As marcas da ditadura militar tatuaram o corpo do futuro movimento LGBTTT, produzindo uma situação singular em que os direitos humanos (tema vigente nas agendas homossexuais internacionais no período) e o socialismo (pauta em voga na esquerda brasileira em luta contra a ditadura) convivessem nos grupos homossexuais e se tornassem parte estruturante do habitus<sup>8</sup> ativista LGBTTT brasileiro nas décadas subsequentes. Desse modo, as contribuições deste primeiro momento da política LGBTTT brasileira para a agenda anti-homofobia na educação

---

<sup>8</sup> Estou usando o conceito de habitus tal como proposto por Pierre Bourdieu (1992).



incluem uma forma de “fazer política em coalizão”, a “politização do privado” e da “sexualidade” e, ao mesmo tempo, a transformação, como veremos nos tópicos finais deste capítulo, em que se trata da “historicidade do conceito” de homofobia, da homossexualidade em uma esfera da vida em sociedade marcada pela “opressão” e, posteriormente, da transformação do conceito de “homofobia” em uma categoria de políticas públicas.

## 1.2 A RELAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA DA AIDS, A AGENDA ANTI-HOMOFOBIA E A GLOBALIZAÇÃO

Tudo apodrecia mais e mais, sem que eu percebesse, doido do impossível que era tê-lo. Atento somente à minha dor, que apodrecia também, cheirava mal. Então algum dos vizinhos batia à porta para saber se eu tinha morrido e sim, eu queria dizer, estou apodrecendo lentamente, cheirando mal como as pessoas banais ou não cheiram quando morrem, à espera de uma felicidade que não chega nunca. Eles não compreenderiam, ninguém compreenderia. Eu não compreendia, naqueles dias – você compreende? (ABREU, 2005, p. 134-135)

Um dos aspectos fundamentais que produziram o movimento LGBTTT da forma como o concebemos atualmente foi a epidemia da Aids.<sup>9</sup> Entender, mesmo que de forma sucinta, o impacto dessa epidemia na Política Homossexual é o primeiro passo para iniciar qualquer tipo de genealogia de uma pauta política anti-homofobia na contemporaneidade. Localizo na história da Aids em relação com o movimento LGBTTT a articulação da agenda anti-homofobia como uma agenda global. A epidemia da Aids reestrutura o movimento LGBTTT, no Brasil e no Mundo, na medida em que constrói novas formas de “fazer política” baseadas na “solidariedade” (PARKER, 1994) e nas “respostas comunitárias” (PARKER, 2000) a um problema até então negligenciado

---

<sup>9</sup> A Aids é uma síndrome causada pelo vírus HIV que debilita o sistema imunológico do indivíduo infectado. Como tal a síndrome facilita o acometimento por doenças oportunistas, tais como a tuberculose. É uma “doença dos fluidos” (HÉRITIER, 1994), ou seja, é transmissível pelo sangue e pelo espermatozóide em determinadas circunstâncias. As principais vias de transmissão do HIV são por ato sexual desprotegido, pelo compartilhamento de seringas em que um dos usuários seja soropositivo, da gestante para o feto, entre outras (GRECO et al., 2007).

pelo Estado. É o deslocamento produzido por esse “fazer político”, nomeado como “respostas sociais à Aids” por Cristiana Bastos (2004), que informa as agendas anti-homofobia; especialmente porque são as “respostas sociais à Aids” no Brasil que passam a articular as agendas internacionais com o ativismo local, produzindo uma miríade de relações entre diferentes atores políticos do período possibilitando, nos anos 1990, a transformação do ativismo local de ONGs formadas por indivíduos pertencentes ao movimento LGBTTT que lutavam pela prevenção da Aids em um “grupo de poder”<sup>10</sup> no âmbito do Estado brasileiro. Foi, portanto, a expertise em políticas públicas produzida pelos sujeitos políticos das agendas anti-Aids que possibilitou a construção da agenda anti-homofobia contemporânea e construiu as bases fundamentais da política anti-homofobia implementada pelo Estado brasileiro durante o governo Lula.

Como afirmou a ativista e professora Sarah Schulman, participante da organização Act Up nos Estados Unidos, “uma vez que aconteceu a AIDS, as pessoas heterossexuais não puderam mais fingir que as pessoas gays não existem”.<sup>11</sup> Nesse sentido há, desde a emergência da epidemia, uma relação visceral entre Aids e homossexualidade. Essa relação é fictícia no que tange à exclusividade da incidência da doença na comunidade homossexual, mas política no que tange à retroalimentação de preconceitos e estigma, produzindo o que Gayle Rubin (1992) e Jeffrey Weeks (1986) chamam de “pânico moral”. As agendas políticas anti-Aids estão, portanto, em diálogo com as agendas anti-homofobia. Susan Sontag (1984) já sinalizara nos primeiros anos da Aids nos Estados Unidos que a epidemia articulou dois eixos fundamentais de produção de exclusão: a homofobia e o medo da morte. E é nessa articulação epistemológica que conta com a emergência de novas formas de “fazer política” que está a contribuição da epidemia da Aids na produção de bases para a agenda anti-homofobia.

---

<sup>10</sup> Penso a noção de “grupo de poder” a partir da análise de Ana Cristina Costa Lima, Sandra Caponi e Luzinete Minella (2010), que afirmam, no contexto do saber médico/psiquiátrico da nosologia e fazendo uso das reflexões de Michel Foucault, que determinados grupos posicionam-se no lugar de exercício privilegiado de poder ao operarem noções como “leigos” em detrimento do “saber científico”, ou seja, determinados grupos se tornam hegemônicos (“grupos de poder”), ao afirmarem a intocabilidade e exclusividade do saber em determinadas esferas da vida social.

<sup>11</sup> Tradução livre. SCHULMAN, Sarah; FOX, Katrina. Familial homophobia: Interview with Sarah Schulman. Disponível em: <<http://www.thescavenger.net/glbsgdq/familial-homophobia-interview-with-sarah-schulman.html>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

A Aids foi um fenômeno global que impactou diferencialmente os Estados-Nacionais quando o vírus foi descoberto pelo médico do Instituto Pasteur na França Luc Montagnier, a partir dos primeiros casos registrados em grandes cidades como Paris e Nova York, inicialmente em indivíduos com práticas sexuais homoeróticas. Pelo fato de a epidemia ter atingido inicialmente homens homossexuais, é no interior desta comunidade que surgem os primeiros grupos de luta pela prevenção e tratamento da doença, emergindo um nova categoria de luta, a de “direitos sexuais” (PERLONGHER, 1987). A emergência da categoria “direitos sexuais” nos anos 1980 e 1990 está também em relação com a articulação global feminista que se produz desde a primeira conferência mundial sobre a mulher em 1975 no México, tendo tido continuidade nas Conferências de Nairobi (1985), Cairo (1992) e Beijin (1995). Direitos sexuais, categoria feminista, foi também uma categoria incorporada pelos movimentos homossexuais que viriam, em breve, a se chamar LGBTTT. Analisando os movimentos globais e locais ao redor da categoria “direitos sexuais”, Jonathan Garcia e Richard Parker (2006) mostram a importância de uma agenda internacional de direitos sexuais na construção de orientações para políticas públicas locais, o que, de certa forma, possibilita que existam interpretações múltiplas, dependendo das estruturas políticas, econômicas e sociais dos movimentos locais.

A dinâmica global-local nas agendas anti-Aids e anti-homofobia (em diálogo com a agenda de direitos sexuais) encontra, a despeito das semelhanças baseadas na pauta internacional, desafios e diferenças fundamentadas nas “interpretações sócio-culturais” (GARCIA; PARKER, 2006) locais.<sup>12</sup>

O tema desta pesquisa, a homofobia, foi sem dúvida produzido também nesta articulação entre local e global, sendo um exemplo do processo de globalização da agenda política do movimento LGBTTT. Por isso, um dos principais aspectos, presente primeiramente nas agendas anti-Aids e de direitos sexuais e, posteriormente, nas agendas

---

<sup>12</sup> Como há diferença estrutural de estilo de “fazer política” nos movimentos internacionais e locais, ou seja, ativistas e organizações internacionais não são “o mesmo” que ativistas e organizações locais, ainda há um abismo entre o que é produzido e orientado pela pauta internacional e o que é defendido e executado na pauta nacional, e vice-versa. A temática da globalização, fundamental para o campo das ciências sociais na contemporaneidade, tem como uma das discussões centrais a relação entre homogeneização ou heterogeneidade. Carmen Rial, por exemplo, ao estudar o processo de globalização dos fast-food nos anos 1980, afirma que “vemos o discurso do padrão global, da macdonaldização do mundo se confrontar com manifestações de heterogeneidade [...] se um sistema global está emergindo, ele é repleto de ironias e resistências [...], de localismos” (1998, p. 34).

anti-homofobia, é a dinâmica entre um movimento internacional (de certa forma independente) e um movimento local que faz uso, com base em interpretações locais, da pauta internacional, transformando-a e incidindo sobre ela com base na cultura da sociedade em que atua (CARRARA, 2004; RIOS, 2004; CORRÊA, 2006).

A chegada da epidemia da Aids nos anos 1980 tem impacto sobre as organizações do movimento LGBTTT. O então recente movimento “homossexual”, fundado no Brasil no final dos anos 1970, estruturado em torno da luta contra a ditadura militar no Brasil (FRY, 1982; MACRAE, 1990; GREEN, 1998) e bebendo nas fontes teóricas e práticas do feminismo de segunda onda (PEDRO, 2008), estava motivado ao redor da construção de novas relações afetivas e sexuais. Como aponta James Green (1998), a transformação dessas relações e o desejo de reconhecimento das identidades homossexuais pelo Estado estavam altamente marcados pelas pautas de direitos humanos e transformação social (em diálogo com a defesa do socialismo).

No mesmo sentido vai a análise de Regina Facchini (2005),<sup>13</sup> para quem a Aids é um divisor de águas que marca a transição entre a primeira e a segunda ondas do movimento homossexual e produz uma “nova” política LGBTTT. Este “novo” movimento social, marcado pela chegada da Aids, pode ser caracterizado pela convivência de pautas de direitos humanos (presentes no momento de emergência dos movimentos LGBTTT) e prevenção e assistência ao HIV na agenda política homossexual. Outro aspecto que toma o centro do pensamento durante a segunda onda é a discussão em torno do preconceito e da discriminação contra os homossexuais. Como aponta Veriano Terto Jr. (2002), é com a chegada da Aids que se intensificam as violências contra homossexuais, uma vez que uma doença “desconhecida” começa a ser associada à homossexualidade. Para o autor, os anos 1980 passam a entender a homossexualidade masculina como sinônimo de Aids. Entretanto, apesar da reatualização da interpretação da homossexualidade como uma doença (a partir de seu vínculo quase ontológico com a Aids), há a reestruturação das organizações LGBTTT em torno das respostas à Aids (TERTO JR., 1997). Como aponta Veriano Terto Jr.:

---

<sup>13</sup> Para a autora, uma primeira “onda” abarca o período de ditadura militar, tendo como marco a fundação do Grupo Somos de Afirmação Homossexual em São Paulo, em 1978; uma segunda “onda” abrangeria o período da Constituinte, tendo como marco a fundação e atuação do grupo Triângulo Rosa; e uma terceira “onda” compreenderia os anos 1990, tendo como marco a colaboração dos movimentos LGBTTT, tanto com o Estado, como com os mercados (FACCHINI, 2005).

os homossexuais, sejam através de lideranças ou organizações gays, estão entre aqueles que, ainda nos anos 80, primeiro e mais diretamente se mobilizaram para enfrentar os desafios impostos pela epidemia, não só sobre a população homossexual, como sobre outras populações específicas e sobre a população como um todo. Esta mobilização foi geradora de respostas, como a criação de diversas organizações não-governamentais de serviços em AIDS (ONGs/AIDS), produção dos primeiros manuais sobre as formas de transmissão e sobre sexo mais seguro, a promoção dos direitos humanos e da solidariedade como princípios básicos do trabalho de prevenção, entre outras (TERTO JR., 2002, p. 149).

Nesse sentido, a chegada da Aids ao Brasil no início dos anos 1980, ao reatualizar a ligação da homossexualidade com a temática da doença, impacta sobremaneira os grupos homossexuais. Esse impacto acaba por visibilizar amplamente esses grupos mediante moralidades conservadoras.

Em meio à luta por representação e visibilidade marcada pelas duas frentes “desconstrucionistas” da homossexualidade percebida até então no imaginário brasileiro como “doença” ou “pecado”, nos anos 1970, a chegada da epidemia da Aids, em 1982, terá um impacto profundo no movimento homossexual.

Se, por um lado, a epidemia foi responsável pelo reforço das representações da homossexualidade como doença; por outro, ela permitiu a constituição de uma forte “comunidade” homossexual, que se uniu na luta contra a doença, inventando novas formas de família e convivência afetiva, sobretudo no que diz respeito ao cuidado das pessoas que se descobriam infectadas pelo vírus, mas também em movimentos políticos de luta por demandas de políticas públicas e respostas globais de prevenção e tratamentos à Aids, o que a literatura chama de “respostas coletivas à aids” (BASTOS, 2002). A epidemia de Aids chega no momento em que se firmaram no campo ativista as categorias de “opção sexual” e “orientação sexual” como hegemônicas para explicar as homossexualidades em nossas sociedades ocidentais. Da mesma forma, como já expusemos antes, é por meio da luta contra a

Aids que as lutas homossexuais se apropriam dos conceitos universais de direitos humanos.

Segundo Cristiana Bastos (2002), esta “nova onda do movimento LGBTTT”, marcada pela chegada e impacto da Aids nas populações LGBTTT, está associada a uma nova forma de fazer política que envolve a assimilação da expertise produzida pelos movimentos sociais nas “respostas sociais” governamentais à Aids. Diferentemente dos Estados Unidos, onde ativistas, pesquisadores e Estado agiam em esferas separadas, a agenda anti-Aids no Brasil envolveu, nos anos 1990, a criação de uma “política de produção de conhecimento”, ou seja, de ativistas anti-Aids atuando ao lado de cientistas (especialmente médicos) na produção de saber sobre a epidemia. Isso reestruturou a relação entre saber e ativismo, conferindo às organizações homossexuais e a ativistas do movimento anti-Aids um novo lugar na política social, de “produtores” e não apenas “consumidores” de conhecimento.

Uma das principais organizações brasileiras que reflete esta particular relação do movimento homossexual brasileiro e a produção de conhecimento em relação à Aids foi a Associação Brasileira Interdisciplinar em Aids (ABIA), especialmente pela produção de publicações, vídeos, relatórios e eventos. Um exemplo de seu impacto neste campo é a publicação do Seminário “Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde”, realizado pela ABIA em outubro de 2003, no Rio de Janeiro. Na apresentação da publicação, Luís Felipe Rios et al. afirmam a vontade de ampliar o debate ocorrido no evento a um público maior de leitores, buscando assim instrumentalizar as práticas do movimento homossexual nos anos 2000:

Este livro é fruto do nosso desejo de compartilhar daquele precioso momento com um número maior de pessoas, de modo que as idéias aqui registradas possam servir de subsídios para aprofundar pesquisas e ações no campo da promoção da cidadania e saúde para pessoas com práticas homossexuais (2004, p. 7-8).

É mediante um deslocamento do papel atribuído aos movimentos sociais, intensificado pela agenda anti-Aids, que se produzem novos tipos de ativistas vinculados tanto à produção de conhecimento quanto às políticas públicas. Este perfil particular dos ativistas do movimento LGBTTT brasileiro que está fortemente presente no campo das políticas públicas se repetirá uma década mais tarde na forma como o movimento

virá a integrar o campo de implementação de políticas públicas contra a homofobia, que é o tema desta tese.

A despeito das várias versões sobre a história da Aids, que envolvem interpretações centradas em categorias como “autonomia X cooptação”, considero que no plano das políticas públicas as organizações envolvidas na agenda anti-Aids (na qual se encontram várias organizações LGBTTT) se transformaram em um importante grupo com poder político. Como aponta Sílvia Ramos, se num primeiro momento da epidemia as organizações se posicionavam em oposição ao Estado; num segundo momento, as organizações, ao mesmo tempo que se inventavam como interventoras na prevenção e assistência, passaram a “cooperar” com o Estado, tendo muitos de seus quadros transformados em gestores:

Nos anos 90, predominaram relações de cooperação, inclusive com um trânsito intenso de militantes de ONG passando a gestores de programas governamentais. [...] As críticas de que “cooperação” e “parceria” tornaram-se “cooptação”, “prestação de serviços” e “substituição do Estado” serão constantes não só em relação à forma de atuação no enfrentamento da Aids, mas em geral, no campo das ONGs. Essa dinâmica de certa “promiscuidade” passa a constituir-se num dilema central nas relações entre ONG, Estado e mercado (2004, p. 1072).

Desde 1998 uma proposta intitulada “Projeto Somos” – da Associação para a Saúde Integral e Cidadania na América Latina e Caribe (ASICAL) e da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), financiada pelo Ministério da Saúde (MS) – tem fomentado a estruturação de organizações LGBTTT no Brasil. O lançamento “oficial” do projeto ocorreu em novembro de 1999. Esta iniciativa busca, teoricamente, “reduzir a incidência da infecção pelo HIV/Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis (DST) entre a população de HSH, por meio do fortalecimento institucional dos grupos que trabalham com esta população” (ABGLT, 2003, p. 28). Na prática, o projeto apoiou vários estados e municípios na criação e legalização de ONGs, sextuplicando o número de entidades envolvidas no projeto de 24 para 166, entre 1998 e 2005, em 132 cidades e 25 estados do Brasil (BRASIL, 2005).

O “Projeto Somos” surge como iniciativa de fortalecimento e capacitação de “homens que fazem sexo com homens” (HSH) para se estruturarem como organizações de prevenção ao HIV. É por meio deste projeto que se amplia, como nunca visto antes, o número de ONGs do movimento LGBTTT no Brasil. Segundo Paulo Roberto Teixeira, então coordenador nacional de DST e Aids do MS,

ao iniciar a discussão e apoio a essa ação, proposta pelo conjunto de grupos homossexuais integrantes da [...] [ABGLT] em 1998, bem como a atuação e fortalecimento dos Centros de Capacitação e Assessoria que compõem o “Projeto Somos”, entendemos que também estávamos contribuindo na consolidação do movimento homossexual brasileiro, na perspectiva de sua ampliação, afirmação e comprometimento político-social (BRASIL, 2002, p. 9).

Ao mesmo tempo que se constituem as organizações LGBTTT ligadas à agenda anti-Aids, o “Projeto Somos” estrutura o movimento LGBTTT como um todo, ao trabalhar com a noção de “ampliação” do número de organizações e com a destinação de recursos públicos para este fim. Deve-se atentar para o fato de que, no final dos anos 1990, o lugar da luta anti-Aids no movimento LGBTTT era gerador de tensões entre os grupos ativistas. Desta forma, o “Projeto Somos” é, fundamentalmente, um interstício entre a agenda anti-Aids e as agendas homossexual e anti-homofobia, localizada no seio do conflito. Regina Facchini (2005) nos lembra que, no final dos anos 1990, no cenário ativista LGBTTT nacional, as pautas homossexual e anti-Aids eram motivo de disputa, ou seja, o movimento LGBTTT era um campo em que conviviam a geração de ativistas LGBTTT dos anos 1980 e seus parceiros (que abraçaram a luta anti-Aids nos moldes das “respostas sociais”), mas também “novos sujeitos políticos” que pensavam as pautas homossexual e anti-Aids como movimentos apartados e diferentes. Conforme aponta a autora, “[em 1997,] para alguns setores do movimento, o recebimento de recursos advindos do trabalho com Aids aparecia como menos digno do que o recebimento de recursos pelo trabalho na área de direitos humanos” (FACCHINI, 2005, p. 133). Desta forma, a despeito das disputas pela pauta do movimento LGBTTT, é por meio de um projeto financiado pela agenda anti-Aids que se possibilita a multiplicação dos grupos LGBTTT brasileiros, em todo o território nacional.



A entrada de ativistas como gestores no campo das políticas públicas de prevenção à Aids, nos anos 1990/2000, é também uma das características da história do movimento LGBTTTT que tem impacto na história das políticas públicas contra a homofobia que se desenvolverão uma década depois. Dessa forma, como parte da política de cooperação com o Estado produzida pelas agendas anti-Aids, as organizações LGBTTTT foram se produzindo como “expertas” no campo político e de gestão estatal de políticas públicas, transformando-se, desse modo, em grupos de interesse político. Carlos Guilherme Octaviano do Valle (2000) afirma que é no contexto da epidemia da Aids que se constitui um “mundo social” de ativismo local que tem a influência de discursos globais cujo “saber” passa a circular e compor as práticas de ativismo anti-Aids no Rio de Janeiro. Esta expertise dos grupos locais em elaboração, implementação e execução de políticas públicas que está em diálogo com o financiamento de projetos, com o desenho de políticas e com a intervenção ativa sobre o Estado moldou a possibilidade de construção da agenda anti-homofobia na década seguinte, durante o governo Lula, uma vez que as reivindicações e propostas do movimento LGBTTTT sobre uma agenda de combate a discriminações e violências específicas contra este grupo nasce no contexto de ativismos e relação com a produção acadêmica e o Estado produzido pelos movimentos sociais que trouxeram respostas sociais à Aids no Brasil. É numa forma de “fazer política” baseada nas agendas anti-Aids, majoritariamente, que se encontram as bases de uma agenda anti-homofobia que foi implementada ao longo dos anos 2000 pelo governo Lula.

### 1.3 “QUEM SE AMA, SE CUIDA”: MOVIMENTO LGBTTTT COMO UM APARATO NACIONAL

A implementação de uma agenda anti-homofobia na educação pelo Estado brasileiro é um desafio do ponto de vista gerencial, tanto para gestores como para ativistas, uma vez que lida com crenças e valores em uma sociedade homofóbica cujos sujeitos da reação contrária à cidadania LGBTTTT disputam autoridade sobre o tema baseados, majoritariamente, em suas posições religiosas. Diferentemente da agenda anti-Aids de assistência aos “soropositivos” (VALLE, 2000) da segunda onda do movimento LGBTTTT no Brasil, em que as ONGs prestavam serviços diretos à população (de prevenção ao HIV com grupos vulneráveis e de assistência aos já infectados), a agenda anti-homofobia na educação exigiu uma expertise em “homofobia” e “homossexualidades” até o momento da eleição de Lula à presidência,

inexistente nos quadros do MEC. Essa agenda anti-homofobia exigiu dos movimentos sociais expertise sem necessidade de acesso direto às populações vulneráveis.

O movimento LGBTTT também cumpriu, na agenda anti-homofobia na educação do governo federal, um papel de advocacy local na defesa das políticas e agendas sociais em execução pelo governo Lula, dado que o movimento possui um aparato institucional que corta todo o território nacional. Para entendermos esse “aparato nacional”, precisamos rever a estratégia de “interiorização” do movimento LGBTTT gestada e executada na segunda metade dos anos 1990 intitulada “Projeto Somos”, apresentada acima.

A execução do “Projeto Somos” possibilitou, do momento de seu início até o final dos anos 2000, construir um aparato institucional para o movimento LGBTTT capilar num sentido geográfico, fazendo com que organizações que se reivindicam parte do movimento se encontrem em todas as capitais e muitas cidades médias e pequenas do Brasil. Essa estrutura capilar do movimento LGBTTT foi um dos principais sustentáculos de uma agenda anti-homofobia no Brasil ao prover o Estado com a possibilidade de advocacy local e de defesa e articulação de uma política pública nacional no âmbito local em duas gestões de um governo federal. Como disse Toni Reis (2009), o “Projeto Somos” foi a possibilidade de “interiorizar” o movimento LGBTTT, ao construir polos regionais que capacitam e formam grupos e ONGs locais em todas as regiões do país. Nesse sentido, passo agora ao que chamo de “terceira onda” do movimento LGBTTT no Brasil, em que está em voga a “luta contra a homofobia”, mas cujos limites se sobrepõem ao final da segunda onda de luta contra a Aids a partir da colaboração do movimento com o Estado. Desenvolverei aqui a ligação entre os movimentos anti-Aids e a formulação das políticas anti-homofobia do governo Lula.

O “Projeto Somos”, pensado a partir de 1998, é a principal ação que liga a categoria homofobia às organizações LGBTTT de prevenção e assistência ao HIV, sendo, portanto, a ação germe que transforma a categoria homofobia na principal categoria “ampla” de políticas públicas de combate às violências contra LGBTTT no Brasil. O final dos anos 1990, na política nacional anti-Aids, iniciou-se o enfrentamento da noção de “grupo de risco”, que prevalecera nos anos 1980 (OLTRAMARI, 2003). A categoria “vulnerabilidade” passa então a compor o léxico da agenda em substituição às leituras anteriores (RIBEIRO, 2002).

No que tange à “vulnerabilidade” das populações LGBTTTT à Aids, foi no contexto do “Projeto Somos” que se incluiu a categoria “homofobia”. Neste deslocamento a “homofobia” passa a ser, também, um “fator” preponderante, no ponto de vista da agenda anti-Aids, de incidência do HIV nas populações homossexuais. Nesse projeto, a homofobia é tratada em duas frentes que se retroalimentam (BRASIL, 2002). De um lado, a “homofobia internalizada”, que resulta em “baixa autoestima” e “falta de identidade (sexual, social, cultural e política)” para homossexuais. De outro, a “homofobia externa”, que resulta em “desinformação”, “violência”, “discriminação” e “preconceito”. Ambas, a “homofobia internalizada” e a “homofobia externa”, como categorias de políticas anti-Aids e homossexuais no “Projeto Somos”, resultariam no “não exercício da cidadania plena dos homossexuais” (BRASIL, 2002).

Ao posicionar a “homofobia” como um entrave no exercício da cidadania de homossexuais, esta categoria passa a ser proclamada, ainda durante os anos do governo Fernando Henrique Cardoso (particularmente 1998-2002), no contexto da luta anti-Aids, como forma de os grupos fortalecerem a autoestima das pessoas envolvidas nas agendas anti-Aids, homossexual e anti-homofobia e, conseqüentemente, como apontam as pautas políticas da época, garantirem eficácia nos processos de prevenção ao HIV e à Aids. Também no contexto internacional há similar movimento do pensamento que posiciona a homofobia como parte da série de problemas sociais que incorrem negativamente em maior incidência do HIV. Como aponta a minuta política do Global Forum on MSM and HIV (MSMGF) apresentada na Conferência Mundial de Aids (Viena/Áustria),

As violações e discriminações contínuas e generalizadas dos direitos humanos são enormes desafios no âmbito global. A ligação entre o HIV e a opressão social de HSH [homens que fazem sexo com homens] está bem definida na literatura e é impossível ignorá-la. A opressão social pode ser particularmente prejudicial para os HSH que são jovens ou que pertençam também a grupos indígenas, de imigrantes ou étnicos, e que são submetidos a dificuldades financeiras graves em países de baixa, média e alta renda. Além disso, HSH vivendo com o HIV muitas vezes vivenciam uma experiência de duplo estigma associada com

a sua sexualidade e seu status sorológico (MSMGF, 2010, p. 2).<sup>14</sup>

Anterior a esta afirmação do MSMGF – e também por isso o Brasil é considerado Estado modelo nas políticas de assistência e prevenção ao HIV–, o Ministério da Saúde afirmou, ainda em 2002, que, “o exercício pleno da cidadania é o elemento essencial para a prevenção da DST/Aids” (MS, 2002, p. 28). É, portanto, através do “Projeto Somos”, no contexto da agenda anti-Aids, que se dá início ao espraiamento da homofobia como uma categoria de políticas públicas no Brasil (e, também, posteriormente, no mundo), antecedendo em poucos anos a eleição de Lula e, desta forma, ainda durante os anos finais do governo FHC.

Ao fomentar e capacitar a criação de novas organizações LGBTTT, o “Projeto Somos”, ainda em execução, capilariza as agendas anti-Aids e homossexual no Brasil. O Projeto funciona por meio de “Centros de Capacitação e Assessoria” coordenados por ONGs do movimento LGBTTT filiadas à ABGLT (REIS, 2011). Estes centros têm por responsabilidade auxiliarem grupos e organizações na sua estruturação e legalização. Em encontros periódicos (a periodicidade tem variado desde o início do projeto), são trabalhados temas que envolvem a criação de uma ONG (estatuto, diretoria, registro em cartório, CNPJ, etc.), os procedimentos anuais indispensáveis a uma ONG, as formas de manutenção de uma organização (planejamento estratégico, planejamento operacional e sustentabilidade), administração de pessoas, organização interna, advocacy e intervenção (BRASIL, 2005).

Dessa forma, em todas as regiões do Brasil grupos e mais grupos estão sendo criados sob a orientação de ativistas vinculados à ABGLT. O interessante é que o “Projeto Somos” não “capacita” os grupos na elaboração de pautas e ethos políticos ou na forma de atuação individual dos grupos, apenas no processo “legal” de criação de uma ONG e sua administração. Há, desse modo, dois pontos de vista possíveis que têm sido proclamados no campo. De um lado, uma denúncia à ABGLT de

---

<sup>14</sup> Tradução livre do original: “widespread and ongoing human rights abuses and discrimination are [...] huge challenges globally. The link between HIV and social oppression of MSM [men that have sex with men] is well established in the literature and difficult to overlook. Social oppression can be particularly harmful for MSM who are young or who also belong to indigenous, migrant, or ethnic minority groups and who experience serious financial hardship in low, middle, and high income countries. In addition, MSM living with HIV often experience a double stigma associated with their sexuality and their HIV status” (MSMGF, 2010, p. 2).

que o “Projeto Somos” é “apenas” uma “fábrica de ONGs”, pois não orienta politicamente os grupos e organizações que estão em processo de capacitação. De outro lado, podemos também entender o Projeto como respondendo a uma meta específica de capacitação e “ampliação” do movimento, inspirado em teorias corporativistas da administração que, como veremos, têm marcado as teorias políticas dos Estados nacionais desde os anos 1990.

O “Projeto Somos” é um espaço de diálogo entre grupos e ONGs de diferentes gerações. A atuação política, alianças, divergências e posições ideológicas são resultado da participação na dinâmica do movimento que é apenas iniciada, para muitos dos grupos (e não todos), no “Projeto Somos”. Seja qual for a interpretação que escolhamos para avaliar a iniciativa da ASICAL/ABGLT/MS, o resultado concreto é a capilarização do movimento LGBTTT no Brasil, multiplicando as redes e conflitos no interior do movimento e possibilitando que se complexifiquem as forças políticas das agendas anti-Aids, homossexual e anti-homofobia no Brasil. Assim, o projeto Somos é interpretado pelos sujeitos que o compõem não como uma “capacitação política”, mas como uma “capacitação técnica”. Conforme aponta Wilson Dantas, do Grupo Habeas Corpus Potiguar (RN),

desde o primeiro treinamento do Somos nordeste, da qual [o] Grupo Habeas Corpus Potiguar participou, nossa entidade de[u] um salto de qualidade tanto técnica como organizacional. Foi a partir dessa experiência que elaboramos o projeto Trilhas da Prevenção, desenvolvido em nosso estado, onde conseguimos criar mais de seis entidades de representação política de defesa dos direitos dos homossexuais, provando como são de grande importância projetos que visam capacitar e qualificar militantes do movimento gay (BRASIL, 2002, p. 58).

E foi pela “capacitação técnica” que se possibilitou “organizar” os grupos, articulá-los nacionalmente e, dessa forma, produzir um aparato nacional de luta contra a homofobia e de promoção da cidadania LGBTTT que esteve em colaboração com o Estado durante a implementação da agenda anti-homofobia na educação.

O “Projeto Somos” cria um aparato complexo de organizações gerenciado por ativistas do movimento LGBTTT que é a principal forma de alcance das populações beneficiadas por políticas públicas anti-

homofobia do Estado brasileiro. Com a complexificação dos problemas a serem gerenciados nas sociedades ocidentais, o Estado não é mais o único agente responsável pelo gerenciamento e execução de políticas, a sociedade civil passa também a compor o Estado no sentido de que a ela, mediante organizações específicas, são atribuídas tarefas, nos moldes das “políticas de produção do conhecimento” da agenda anti-Aids. Outro exemplo é o mercado global de frutos do mar que tem ocupado lugar central nas dinâmicas alimentares que são pensadas por meio das categorias “natural”/“artificial” e “sustentável”/“causador de impacto ambiental”. Peter Oosterveer e Gert Spaargaren afirmam que,

à medida que problemas ambientais cada vez mais transpõem fronteiras, já não é realista esperar que os Estados nacionais soberanos sejam seus únicos e mais importantes regulamentadores. Ao tratar-se da sustentabilidade no suprimento global de alimentos, a regulamentação nacional padrão necessariamente abre caminho para mecanismos que dificultam a distinção entre atores e trabalho estatais e não estatais através de níveis locais, nacionais e internacionais de governança (2010, p. 99-100).

Desta forma, os autores afirmam o quanto ONGs ambientalistas têm tido papel preponderante na criação de novos interesses de consumo baseados na agenda ambientalista pela elaboração de materiais para os consumidores que classificam e hierarquizam os alimentos com base em índices de “sustentabilidade” e “naturalidade”.

O “Projeto Somos” não atua sobre “interesses de consumo”, mas, nessa relação de “cooperação” entre o movimento social e o Estado, também “produz” uma sensação disruptiva entre Estado e organizações da sociedade civil ao prover o Estado com um aparato enorme (financiado pelo próprio Estado) para implementação e execução de políticas. As forças no Estado contemporâneo se complexificaram e, assim, o Estado (no sentido de gerenciamento de políticas) não se resume somente às agências governamentais, mas a uma série múltipla de aparatos não governamentais em função de Estado. Essa ideia estruturante é fundamental para compreendermos as reflexões que guiaram a construção deste texto que, como veremos, entende a agenda anti-homofobia na educação a partir do caráter disruptivo de instituições executoras de políticas: as agências governamentais, as ONGs e as universidades.

Com a palavra de ordem “Quem se ama, se cuida” (BRASIL. Projeto somos..., 2005, p. 29), o “Projeto Somos” pôde ligar a “homofobia” à vulnerabilidade dos gays ao HIV. Com isso, o Ministério da Saúde foi o principal parceiro no financiamento da “capacitação técnica” dos grupos LGBTTT, resultando em ampliação do movimento no território nacional. Construiu-se um aparato do movimento LGBTTT, coordenado pela ABGLT, que é posto em função do Estado nas agendas anti-Aids, homossexual e anti-homofobia. A “interiorização” do movimento LGBTTT, num movimento do centro para as margens e logo para fora das grandes capitais resultou em uma capilarização do movimento LGBTTT, possibilitando que políticas anti-homofobia tivessem “pontos focais” de informação e defesa das políticas e agendas sociais do governo federal. Dessa forma, a existência de uma agenda anti-homofobia no governo Lula foi precedida pela construção de um aparato nacional de defesa dos direitos homossexuais e de combate à homofobia, e é esta conjuntura que imediatamente antecede a agenda anti-homofobia na educação.

#### 1.4 A EMERGÊNCIA DA CATEGORIA HOMOFOBIA NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Uma rosa é uma rosa é uma rosa é  
 uma rosa  
 (Gertrude Stein)

Se nos tópicos anteriores abordei a política LGBTTT e sua história, passo, a partir de agora, a historicizar<sup>15</sup> o conceito de “homofobia” no mundo contemporâneo. Esse movimento inicial nos desloca para a América do Norte, lócus de emergência desta categoria no contexto das agendas LGBTTT mundiais. Constatamos que na

---

<sup>15</sup> Como aponta Reinhart Koselleck (1985), a noção de “historicizar” está em diálogo com a prática da historiografia que busca, a partir da Nova Escola da História, operar em dois níveis. De um lado, entender circunstâncias já articuladas previamente na linguagem, e, de outro, perceber e operar circunstâncias não articuladas previamente na linguagem. Para o primeiro caso, o autor aponta as pesquisas que buscam trabalhar com os conceitos presentes diretamente nas fontes para o entendimento da realidade social. Para o segundo, Koselleck aponta as pesquisas que buscam analisar categorias produzidas e definidas fora das fontes (i.e. categorias analíticas), dando-lhes um sentido no tempo. A historiografia opera, dessa forma, na mediação da tensão entre a “linguagem da fonte” e a “linguagem da análise”.

década de 2000 há uma “explosão discursiva”<sup>16</sup> em torno do conceito de “homofobia” em curso nas agendas políticas e teóricas LGBTTT (FERNANDES; PEDRO; GROSSI, 2009). Entendemos a “explosão discursiva” da categoria homofobia como sendo um processo em que se fala e produz mais sobre “homofobia” do que em qualquer outro período histórico e a “homofobia” tem, como característica dessa “explosão discursiva”, cada vez mais ocupado lugar central em discursos dos movimentos sociais, das pesquisas acadêmicas e das políticas públicas. O senso comum prediz que a homofobia é uma categoria autoexplicativa, sem necessidade de explanação do lugar de fala quando se abordam seus temas, e constatei nesta pesquisa que houve pouco investimento teórico de análise desta categoria nas Ciências Humanas e Sociais. Por isso, sugiro que não devemos tomar a categoria como dada ou autoexplicativa, nem mesmo como um referente de algo concreto, mas refletir sobre a categoria em sua historicidade e posições teóricas como categoria analítica. A partir de agora, neste e no próximo tópico, buscarei responder a uma das questões norteadoras desta tese, ou seja, “como o conceito de homofobia, eminentemente teórico e associado a um campo específico do conhecimento (Psicologia) em sua emergência nos anos 1970, migra para os movimentos sociais e para o campo interdisciplinar dos Estudos Gays e Lésbicos para progressivamente se transformar, no Brasil de nossos dias, de uma categoria política e de políticas públicas em um conceito teórico?”.

A homofobia como categoria emerge nos anos 1960 e é legitimada como uma categoria teórica no início dos anos 1970 na Psicologia. Falando de uma “personalidade violenta”,<sup>17</sup> a categoria estava imbuída no “clima” da Revolução Sexual e posteriormente na produção de uma nova homossexualidade, marcada pela opressão e pela resistência a sua colagem ao pecado e à doença. Os anos 1980 e 1990 se viram marcados pela Aids e pelas respostas coletivas a esta epidemia. Entretanto, em meados dos anos 1990, novas reflexões sobre o lugar da homofobia como conceito que explica a situação de violência vivenciada

---

<sup>16</sup> “Explosão discursiva do sexo” é uma frase analítica de Michel Foucault (1988) que contrapõe a hipótese repressiva e é usada pelo autor para pensar, a partir do período vitoriano, a complexificação dos discursos em torno do sexo na qual se fala, confessa, densifica o vocabulário e se amplia exponencialmente a produção discursiva sobre a sexualidade.

<sup>17</sup> Importante ressaltar que Daniel Borrillo (2010) dedica um tópico de seu livro ao tema da “personalidade homofóbica”. Entretanto, há diferença entre a conjuração de uma noção de “personalidade violenta” e sua posterior apropriação, pelo autor, da definição de “personalidade homofóbica”, que, para ele, é uma forma de “interpretação restritiva da homofobia como temor irracional de tipo patológico” (p. 96), sendo que o próprio Borrillo aponta o quanto esta noção aderente ao campo da Psicologia tem sido amplamente criticada.



por homossexuais e representações negativas em relação à homossexualidade atuam na produção de um campo interdisciplinar que pensa essas questões. No final dos anos 1990-início dos anos 2000, a homofobia é uma categoria teorizada nas Ciências Humanas, mas também uma categoria de políticas públicas, integrando agendas globais de combate à violência. Estas agendas são marcadas pela pauta dos direitos humanos, tidos como universais. O campo dos direitos humanos é o campo da cidadania e de produção de legislação protetiva, ou seja, atuam neste universo as práticas do advocacy e defesa de legislação, bem como se expande a série de sujeitos políticos envolvidos nas agendas. Por fim, nos dias de hoje, vemos a homofobia como uma categoria híbrida, teórico-política, que é usada no campo interdisciplinar dos Estudos de Gênero e Estudos Gays e Lésbicos compostos por uma coalizão movimentos sociais-Estado-Universidades, cada segmento com papéis definidos.

#### 1.4.1 Definição do conceito de Homofobia

A Homofobia é uma categoria que tem ocupado no Brasil um lugar central em três distintos campos políticos que dialogam entre si (anos 2000): movimentos sociais, políticas públicas e pesquisas acadêmicas. Seus múltiplos usos sociais e políticos e os Estudos de Gênero, Feministas, Queer e Gays Lésbicos brasileiros, bem como as áreas disciplinares que nela investiram nos últimos anos (Educação, Psicologia, Antropologia e História), ainda não foram capazes de sistematizar as teorias e campos científicos que a circunscrevem enquanto categoria analítica ou política. Em uma breve análise dos trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado em que o conceito de homofobia aparece como central (FERNANDES; PEDRO; GROSSI, 2009), observamos que não se investe na contextualização histórica do conceito, mas principalmente em alguns “eixos” em que se localiza, comumente, a homofobia: (1) as políticas públicas e os movimentos sociais, (2) a escola e os materiais didáticos, (3) as representações sociais sobre a homofobia, (4) os aspectos jurídicos relacionados à legislação protetiva para homossexuais e sobre (5) as violências e crimes de ódio. Nesta tese pudemos perceber, além das temáticas em que os trabalhos se detiveram, também as áreas do conhecimento, supramencionadas – Educação, Psicologia, Antropologia e História –, em que esta categoria tem sido operada como central.

A homofobia, nestes estudos, é uma categoria polifônica, que é ao mesmo tempo usada política e teoricamente, mediante diferentes sujeitos

(ativistas, gestores e acadêmicos). Fala-se no “combate à homofobia”, nomeiam-se sujeitos como “homofóbicos”, definem-se práticas como “homofóbicas”, e assim por diante. Trata-se de uma categoria ambivalente, pois articula muito seguidamente tanto o campo da luta política quanto o da produção teórica, estando seu uso ligado a diferentes movimentos sociais que, em suas diversas correntes, fazem usos diferenciados do termo (FERNANDES; PEDRO; GROSSI, 2009). Como uma categoria que tem produzido sentido em nosso campo de pesquisa, é nosso dever densificarmos as reflexões.

Conforme aponta Byrne Fone (2000), historiador norte-americano, não há homofobia, mas homofobias, sempre no plural. A homofobia deve ser associada a uma explicação contextual do que entendemos por homofobia na situação teórica e/ou política analisada, ou seja, a homofobia é, como a categoria de “experiência” estudada por Joan Scott (1991), contextual, contestável e contingente. Considero que homofobia é um conceito eminentemente ambivalente e marcado por lutas políticas (com suas interpretações, tensões e alianças particulares).

No caso brasileiro, a homofobia é um conceito que liga os movimentos LGBTTT com os Estudos de Gênero e feminismos, bem como com outros movimentos sociais, como, e.g., os movimentos negro ou ambientalista. Um exemplo foi a iniciativa do Grupo GayVota de São Luís do Maranhão que, em novembro de 2006, se reuniu com o movimento negro local para traçarem uma agenda comum de combate à homofobia e ao racismo. Como apontou Aílton Ferreira, dirigente do grupo e integrante da Rede Nacional de Afrodescendentes GLBT:

estamos aproveitando a Semana Nacional da Consciência Negra, que desta vez tem como foco “O Negro e a Homossexualidade”. Um dos pontos-chave do debate será a criação de uma promotoria específica para o combate ao duplo preconceito. Acho que se trata de um assunto muito sério e que precisa de um órgão específico para cuidar do problema.<sup>18</sup>

A categoria foi tomada pelos movimentos sociais e campos interdisciplinares e se configurou, antes mesmo de sua aderência a uma área do conhecimento ou sistematização teórica, em uma categoria capaz de responder a interpretações sobre as violências individuais e coletivas, materiais e simbólicas, que orientam as práticas que estão à

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.jornalpequeno.com.br/2006/11/22/Pagina45996.htm>>.

margem dos padrões hegemônicos de sexualidade. Inclusive em regulamentação jurídica, como é o caso do programa federal Brasil Sem Homofobia, objeto desta tese.

Joan Scott (1991), questionando a categoria “experiência”, muito usada pelos movimentos feministas, argumenta que é importante não tomar esta categoria como dada, mas problematizar a questão de porque nosso olhar sobre algum objeto é marcado por determinadas categorias. Neste sentido, utilizando a proposta da autora, busco pensar na categoria homofobia a partir de sua historicidade. Esta categoria, enquanto construto teórico no campo das Ciências Humanas, faz parte do conjunto de categorias articuladas pelo pensamento teórico feminista na dicotomia “diferença e igualdade” (SCOTT, 1991), e também nos estudos pós-coloniais, especialmente com a forma como Gayatri Spivak (2010) pensa a “diferença” a partir de seu estudo “Pode o subalterno falar?”, no qual busca realocar o subalterno dentro de determinadas posições, abordando o processo de colonização e descolonização europeia/norte-americana. O que Gayatri Spivack nos mostra é que o movimento do pensamento proposto pelos estudos pós-coloniais tem se ancorado no exercício interdisciplinar, cruzando teorias e metodologias para refletir sobre os lugares e condições de existência da subalternidade. Utilizando os conceitos das Teorias Pós-coloniais, podemos entender a homofobia como uma categoria da agenda política e acadêmica global, produzida na América do Norte e Europa (e seus sujeitos pós-modernos) e que circula mundialmente, tanto nos países do centro como nos países das margens. Esta “circulação” não é homogênea, como aponta Rafael de La Dehesa (2007), ao mostrar que há inúmeras interpretações locais deste conceito, tanto por meio de textos/discursos, quanto de ações políticas.

A apropriação local do conceito de homofobia é marcada pelo que Cláudia de Lima Costa (2003) definiu como “tradução de categorias”, ao mostrar que essas agendas globais-locais de leitura são permeadas por inúmeras relações de poder e de marcadores sociológicos (como classe, raça, condição física e orientação sexual) que produzem diferentes reapropriações locais da categoria.

#### 1.4.2 Historicizando a Homofobia

O conceito de homofobia remete há pelo menos cinquenta anos de investimento político-teórico (1970-2010) que se inicia pela “geração de Stonewall” (UDIS-KESSLER, 1996), movimento dos anos 1960, que atuou na construção de uma “identidade homossexual” marcada pela

opressão e perseguição social. Tomemos a apresentação da rebelião de Stonewall, monumento fundador do movimento de pessoas LGBTQTT, feita pelo historiador Martin Duberman, em seu livro clássico intitulado Stonewall:

“Stonewall” é O evento emblemático na história moderna de lésbicas e gays. Lugar de uma série de rebeliões no final de junho-início de julho de 1969 resultado de uma batida policial no bar do Greenwich Village, “Stonewall” se tornou sinônimo, ao longo dos anos, da resistência gay à opressão. Hoje a palavra ressoa com imagens de insurgência e realização pessoal e ocupa lugar central na iconografia da consciência lésbica e gay. As rebeliões de 1969 são geralmente tomadas como o nascimento do movimento político lésbico e gay moderno – o momento no qual lésbicas e gays reconheceram de uma vez por todas a inferiorização a que estavam submetidos e a solidariedade grupal. Como tal, “Stonewall” se tornou um símbolo de empoderamento com proporções globais (1994, p. xvii)<sup>19</sup>.

Percebemos neste trecho que Stonewall carrega consigo a noção de “resistência” e “reconhecimento”. Como nos mostra Charles Taylor (1992), o “reconhecimento” ou “não reconhecimento” de particularidades e distinções presentes na identidade individual é parte do projeto multicultural. Vemos que “reconhecer” a “opressão” é também um ato de identidade e pertencimento. A Rebelião de Stonewall pode ser interpretada como o marco de um “entendimento”. Foi ali naquele momento que pela primeira vez uma comunidade “reconhecida” como homossexual percebeu sua situação de “opressão” e reagiu. Ao período de Stonewall é dado o lugar de construção de uma nova forma de se viver a homossexualidade. Como nos mostra Amanda Udis-

---

<sup>19</sup> Tradução livre de: “‘Stonewall’ is ‘the’ emblematic event in modern lesbian and gay history. The site of a series of riots in late June-early July 1969 that resulted from a police raid on a Greenwich Village gay bar, ‘Stonewall’ has become synonymous over the years with gay resistance to oppression. Today, the word resonates with images of insurgency and self-realization and occupies a central place in the iconography of lesbian and gay awareness. The 1969 riots are now generally taken to mark the birth of the modern gay and lesbian political movement - that moment in time when gays and lesbians recognized all at once their mistreatment and their solidarity. As such, ‘Stonewall’ has become an empowering symbol of global proportions” (1994, p. xvii).

Kessler (1996), os sujeitos das homossexualidades (chamados aqui de geração Stonewall – final dos anos 1960) tomaram o modelo da opressão construído pelos movimentos feministas e movimentos negros como um dos “significados” associados à identidade homossexual. Portanto, fruto da Revolução Sexual, de valores libertários e com a influência dos movimentos hippie e negro, o movimento homossexual norte-americano da década de 1960 deslocou a homossexualidade de uma prática afetivo-sexual muitas vezes clandestina para o lugar da opressão (UDIS-KESSLER, 1996).

Em 1996 dois trabalhos são publicados e têm, para a análise que ora fazemos, importância fundamental. O primeiro é de Amanda Udis-Kessler (1996) intitulado, “Present tense: Biphobia as a Crisis of Meaning” e o segundo é de Elisabeth Young-Bruehl (apud FONE, 2000) intitulado, *Anatomy of Prejudice*. Kessler questiona as violências contra bissexuais, diferenciadas quando o agressor é homossexual ou heterossexual, a partir da análise da produção de identidades. Segundo a autora, tanto a homossexualidade como a heterossexualidade são mutuamente constitutivas, o que posiciona a bissexualidade no lugar de uma identidade que desestabiliza a rigidez e fixidez do binarismo homossexual-heterossexual. Desta forma, Kessler posiciona a “bifobia” no âmbito dos significados atribuídos à sexualidade, afirmando que os homossexuais ativistas e intelectuais, se não questionarem a bifobia, estarão no âmago da produção do binarismo de gênero. Já Young-Bruehl, ao classificar como “preconceitos primários” a homofobia, o sexismo, o racismo e o antisemitismo, interliga os fenômenos, o que está no cerne dos conceitos de homofobia que emergem no início dos anos 2000.

Os anos 1970 viram emergir uma das principais políticas do movimento LGBT em suas primeiras décadas, a “política de identidade”, estratégia política que buscou distanciar a homossexualidade de sua classificação de doença ou pecado. No ano 1990, este movimento obteve a despatologização da homossexualidade por intermédio de sua retirada como “doença” no Código Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS) (RUSSO; VENANCIO, 2006). Nestes dois movimentos iniciais, foram cunhados determinados conceitos que buscavam dar conta destas lutas, sendo os mais representativos os conceitos de “opção sexual” e de “orientação sexual” (SOUZA FILHO, 2009).

Byrne Fone (2000) localiza o início do uso popular da categoria homofobia nos anos 1960 norte-americanos, tendo sido o primeiro artigo científico no campo da Psicologia sobre homofobia publicado por K. T.

Smith em 1971, sob o título “Homophobia: A Tentative Personality Profile”. Esse artigo tinha como hipótese inicial (não comprovada nas conclusões do trabalho) a existência de um certo tipo de personalidade violenta, associada a duas questões majoritárias: (1) ojeriza de permanência próximo a uma pessoa homossexual e (2) ódio extremo ou reações de medo direcionadas às pessoas homossexuais. É nesse primeiro uso (no momento de emergência) do conceito que localizamos a etimologia que está presente atualmente no senso comum, como pudemos constatar no discurso do apresentador do show televisivo Big Brother Brasil, Pedro Bial, na final do programa, em março de 2010: “homo é igual, fobia é medo, logo homofobia é medo do igual”.<sup>20</sup> Observamos que o uso do conceito desta forma, descrevendo o comportamento de um dos participantes do programa, o relaciona a uma dimensão individual da personalidade. Com base nisso, sabemos que há campos que abordam a “personalidade homofóbica”, mas também há, ao longo dos anos 1990, um deslocamento que posiciona a homofobia como um sistema estruturante, ou seja, como uma série de valores compartilhados pela coletividade que nos fazem sujeitos ocidentais da forma como somos.

É no ano de 2000 que dois importantes trabalhos são publicados sobre o assunto e se tornarão referência sobre o tema da homofobia. Nos Estados Unidos, é publicado “Homofobia: uma história”, em que Byrne Fone (2000) esquadrinha a história das representações sobre homossexualidades ligadas a situações de violência em alguns “períodos históricos”, como o Greco-Romano, o Judaico-Cristão, o início da Renascença, o Iluminismo, o final do século XIX-início do século XX e os dias da “Homofobia no Novo Mundo”. Segundo Fone:

[Ao longo da história] a homofobia tomou várias formas e emergiu de várias fontes. Inventada, fomentada, e suportada por diferentes agências da sociedade – religião, governo, justiça e ciência – ela tende a irromper em maior grau quando as pessoas imaginam uma ameaça aos papéis de gênero, a doutrina religiosa ou do estado e sociedade, ou até mesmo quando desestabiliza a segurança sexual e saúde do indivíduo (2000, p. 6-7).

Na Europa, Daniel Borrillo (2001) publica o livro *Homofobia*, que cunha um dos primeiros conceitos mais amplos da homofobia que

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.nigs.ufsc.br/pdf/BBB10%20e%20Homofobia.pdf>>.

responde ao campo do Direito, aos movimentos sociais e ao campo interdisciplinar dos Estudos Gays e Lésbicos. Para o autor, esta agrega em sua expressão sentimentos de repulsa ou hostilidade a indivíduos que possuem desejo por pessoas do mesmo sexo (ou, ao menos, apresentam esta possibilidade). Essa repulsa é levada a cabo quando este ser (quase ontológico) é posto na posição de um outro, tido neste caso como inferior ou anormal. Esta desproporção entre um eu falante e um outro anormal, distante e praticamente irreconhecível, é um paradoxo importante, já que alimenta a lacuna constitutiva de um ideal e de um real para o sujeito agressor.

A temática da diferenciação como constitutiva das identidades de gênero e explicação para atitudes violentas já havia sido problematizada por Daniel Welzer-Lang (2001). O autor afirmava já nos anos 1990 que, para construir-se enquanto homem, era preciso diferenciar-se das mulheres e das crianças e que esta diferenciação se dá em um reforço da virilidade e da autonomia masculina. Em sua argumentação, o homossexual é relacionado às mulheres, pois não tem garantida a virilidade heterossexual (atributo-chave da masculinidade). Dessa forma, a masculinidade está pautada no rechaço das mulheres e dos homossexuais, já que estes são simbolicamente semelhantes às mulheres. A heterossexualidade é mantida por meio de uma dupla negação, igualmente sexualizada: mulheres e homossexuais, sendo que ambos devem ser “dominados”. Esta argumentação também está presente em Borrillo, que afirma que a homofobia, assim como o sexismo, está vinculada à questão da masculinidade.

## 1.5 A HOMOFOBIA COMO UMA CATEGORIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Os primeiros usos da categoria “homofobia” no âmbito das políticas públicas no Brasil referenciavam um tipo específico de violência letal cuja causa mortis era a “orientação sexual” da vítima (MOTT; CERQUEIRA, 2001). Quando lançada a política de combate à homofobia no âmbito do programa “Balcão de Direitos” em 2003,<sup>21</sup> a então Subsecretaria de Direitos Humanos da Secretaria-Geral da Presidência da República afirmava:

a violência letal contra homossexuais, mais especificamente contra travestis e transgêneros é,

---

<sup>21</sup> Analisarei densamente a política “Balcão de Direitos” no Capítulo 3.

sem dúvida, uma das faces mais trágicas da discriminação por orientação sexual, ou homofobia, no Brasil (ANEXO A).

Desta forma, a categoria “orientação sexual” era o “conceito-chave” de políticas públicas das pautas homossexual e LGBTTT até, pelo menos, 2003. No âmbito das políticas públicas, afirmava-se a necessidade de combate à “discriminação em razão da orientação sexual”. Em 2003 palavras de ordem como “criminalização da homofobia” ou “Brasil sem homofobia” e até mesmo consígnias como “homofobia mata” não eram parte do léxico da agenda LGBTTT e seus sujeitos no Brasil. Lembremos que era época da “Resolução Brasileira na ONU”. Como informado pela correspondente belga da International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA), Brigit Hardt (2010), a resolução foi apresentada em abril de 2003 pela delegação brasileira na Comissão de Direitos Humanos na ONU e previa que os Estados-membros proibissem “a discriminação baseada em orientação sexual”. A centralidade da categoria orientação sexual emerge no Brasil no período da Constituinte e atravessa os anos 1990. Por isso, podemos afirmar que o “conceito-chave” de políticas públicas para LGBTTT até 2003 era “orientação sexual”, e não “homofobia” (CÂMARA, 2002).

A categoria orientação sexual emerge no Brasil no final dos anos 1980, fazendo frente a visões patologizantes (médicas) da homossexualidade. Segundo Cristina Câmara (2002), é no momento da Assembléia Nacional Constituinte que o grupo Triângulo Rosa, atuante nesse momento, inicia o uso da categoria, tentando inclui-la no quadro de liberdades dos cidadãos brasileiros. Poucos foram os parlamentares que atuaram junto ao grupo na Constituinte, e é necessário para a análise que ora se faz argumentar sobre a importância de setores do Partido dos Trabalhadores nesse processo. Os então deputados José Genuíno (PT/SP) e Benedita da Silva (PT/RJ) foram aqueles que “bancaram” a agenda homossexual com mais afinco na Constituinte. Cristina Câmara ressalta que o grande embate dos ativistas do grupo Triângulo Rosa era deslocar a homossexualidade dos sentidos de pecado e doença e que a categoria orientação sexual foi a estratégia escolhida. Em uma fala transcrita por Câmara (2002) e atribuída a Genuíno, o deputado afirmava o quanto o tema da orientação sexual era tratado por parlamentares com jocosidade. Já Benedita, apesar de evangélica, ressaltava o papel do parlamento na aprovação de direitos para todos. Desta forma, o termo “orientação sexual” foi uma estratégia política do final dos anos 1980



com vistas a constituir um “conceito-chave” para políticas públicas com aderência à pauta homossexual que fizesse frente ao discurso patologizante da época.

Apesar de o “conceito-chave” “orientação sexual” ter sido a principal categoria de políticas públicas da pauta LGBTTTT até 2003, seu sentido tem sido questionado no âmbito brasileiro dos Estudos Gays e Lésbicos. O campo tem afirmado um “esvaziamento” de sentido da categoria “orientação sexual”, uma vez que ela tem se tornado, cada vez mais, “normalizadora”, centrando-se, portanto, nos campos biológico e psicológico. Alípio de Souza Filho (2009) alerta para os fundamentos não construtivistas propagados nos discursos sobre orientação sexual na agenda homossexual que têm produzido entendimentos da categoria como uma “substância” do indivíduo. Segundo o autor, esvaziar a categoria orientação sexual de um sentido de constructo social é encerrar sua potência na luta por novos “modos de vida” (ORTEGA, 1999), já que Souza Filho faz uso das reflexões de Michel Foucault para argumentar sobre a necessidade da inclusão da agência (ou para usar o termo do autor, “escolhas”) nas possibilidades políticas da categoria: “desde que passou a ser concebida como uma orientação sexual, a idéia de homossexualidade como uma ‘opção sexual’ passou a ser contestada. E nesse ponto ativistas GLBTT e psicólogos se deram as mãos”. O autor conclui que “há que começarmos por assumir que o que somos não se deve à natureza (ou à divina providência!), mas a uma ‘construção’ na qual estamos inteira e politicamente implicados e pelo próprio usufruto de nossas liberdades. Do contrário estaremos entregando o assunto da orientação sexual a psicólogos, pedagogos, médicos”. Com a presença de conflitos epistemológicos na definição da categoria de políticas públicas a ser defendida pelas pautas LGBTTTT, houve espaço para a ampliação do sentido da categoria “homofobia”, que deixa de ser exclusiva do âmbito da Segurança Pública (violência letal) e da Saúde (intensificador de vulnerabilidades) e passa a endereçar um sistema mais amplo de produção de violências e discriminações.

A categoria “homofobia”, como um “conceito-chave” de políticas públicas de combate às violências contra LGBTTTT e de promoção da cidadania homossexual, se universaliza a partir do programa “Brasil Sem Homofobia”. Como veremos, o Programa é nomeado como tal a partir de uma “agenda internacional de leituras” (vide COSTA, 2003, para uma compreensão da circulação de leituras), em que Cláudio Nascimento, um dos autores do Programa, recebe do pesquisador Daniel Borrillo uma cópia de seu livro intitulado Homofobia (BORRILLO, 2001). Dessa forma, uma categoria dispersa nos campos da Segurança

Pública e Saúde tem seu sentido ampliado pela orientação internacional, o que indica que os conceitos-chave das políticas públicas estão em disputa e não são referentes claros do problema que buscam equacionar. Como apontou Rafael de la Dehesa, sobre a articulação da comunidade gay primeiro na área da Saúde e depois na área de Segurança Pública, “esta migração, na verdade, começou antes do governo Lula e do lançamento do BSH, por meio de um movimento inicial do Ministério da Saúde para a Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso”<sup>22</sup> (2010, p. 277).

Fabíola Rohden (2009), ao analisar o programa de formação de professores “Gênero e Diversidade na Escola” mostra que “raça” é um conceito que, ao mesmo tempo que reifica uma suposta diferença biológica entre as pessoas, também é eficaz no combate às ideologias racistas. Nesse sentido, a “homofobia”, assim como os conceitos de “raça” e “gênero” (também categorias de políticas públicas), pode ser entendida como conceito-chave para o combate às ideologias discriminatórias e excludentes de nossa sociedade.

Na Saúde, a homofobia não era uma categoria de políticas públicas, mas um conceito explanatório de vulnerabilidades. A “homofobia” como uma categoria no interior de políticas públicas anti-Aids atentava para um “tipo” específico de “discriminação” que resultava numa maior vulnerabilidade em relação ao HIV/Aids, inclusive hierarquizando as populações LGBTTTT como mais ou menos vulneráveis. Como aponta William Siqueira Peres,

as exclusões e as formas de opressão experimentadas pela população homossexual, e em especial as travestis, desfavorecem qualquer possibilidade de oportunidades à população gay, dentro da configuração social em que vivemos, colocando essa população exposta a uma maior vulnerabilidade e riscos diante do HIV e da AIDS, tanto no plano individual [...] como no plano social, que estigmatiza, discrimina e violenta os direitos humanos, assim como o direito fundamental à singularidade, condição básica para que a pessoa possa sentir um mínimo de dignidade enquanto ser humano (2004, p. 25).

---

<sup>22</sup> Tradução livre de: “this migration , in fact, began prior to the Lula administration and the launching of BSH, through an initial move from the Ministry of Health to the Secretariat of Human Rights in the Justice Ministry, under Fernando Henrique Cardoso” (p. 277).

Portanto, a “homofobia” como conceito explanatório de “vulnerabilidade ao HIV”, conforme apontado nas políticas públicas da agenda anti-Aids, é diferente da “homofobia” do programa Brasil Sem Homofobia. No Brasil Sem Homofobia, “homofobia” é um “sistema” amplo, nos moldes do sexismo, cujo combate aos seus resultados só seria possível, como apontam as respostas a essa homofobia, a partir do enfrentamento (com a articulação de várias agências governamentais) e da transversalidade (dos eixos de opressão).

Com o “Brasil Sem Homofobia” e uma disputa na garantia de recursos públicos para sua implementação (como veremos adiante), torna-se central, juntamente com a continuidade da Saúde e Segurança Pública, a execução de políticas em outras áreas de governança. A universalização da categoria “homofobia” como “conceito-chave” de políticas públicas para LGBTTT no Brasil resultou na ampliação do quadro de áreas de governança para implementação de políticas públicas voltadas a LGBTTT. Entretanto, ao pressupor “enfrentamento” e “transversalidade”, o projeto universal do Brasil Sem Homofobia não resultou em uma política horizontal nas diversas agências e ministérios do governo federal (como planejado), tendo sido mais eficaz em algumas áreas do que em outras. O Brasil Sem Homofobia, portanto, teve maior eficácia na Educação e na Cultura (DE LA DEHESA, 2010). Como aponta Rafael de la Dehesa, “o Ministério da Cultura de fato liderou a implementação do BSH”<sup>23</sup> (2010, p. 284). No Ministério da Cultura teve importância fundamental a criação da Secretaria de Identidade Cultural, em 2003, a qual passou, posteriormente, via Brasil Sem Homofobia, a financiar as paradas do orgulho (antes uma ação do Ministério da Saúde). O deslocamento de sentido da categoria “homofobia” no âmbito das políticas públicas possibilitou, portanto, a ampliação das áreas de governança responsabilizadas, mediante o planejamento público, com o combate à homofobia.

---

<sup>23</sup> Tradução livre de: “the Ministry of Culture in fact took the lead in the implementation of BSH” (p. 284).



## CAPÍTULO 2 – ESTRUTURA

### 2.1 A ELEIÇÃO DE LULA E O COMBATE À HOMOFOBIA

Em outubro de 2002, reuni-me com uma “pequena multidão” na esquina das avenidas Afonso Pena e Getúlio Vargas, em Belo Horizonte, capital mineira. Lá celebrávamos a “eleição de Lula” que, naquele momento de juventude, me transmitia uma sensação de “revolução socialista”. À época, tive acesso, por intermédio do acervo pessoal de uma amiga, a uma frase de Lula que me marcou. Publicada na edição 1106 da revista *Veja*, de 22 de novembro de 1989 (FIG. 1), o trecho que li da reportagem dizia: “em 1917, na União Soviética, os trabalhadores chegaram ao poder através de uma revolução armada, [afirma o candidato do PT]. Em 1989, os trabalhadores chegarão ao poder, no Brasil, através de uma revolução pelo voto” [grifo meu]. A “revolução pelo voto” proclamada por Lula ainda em 1989 marcou a minha posição política na militância LGBTTTT ao me fazer refletir sobre a possibilidade de transformação social a partir de um “novo” governo.

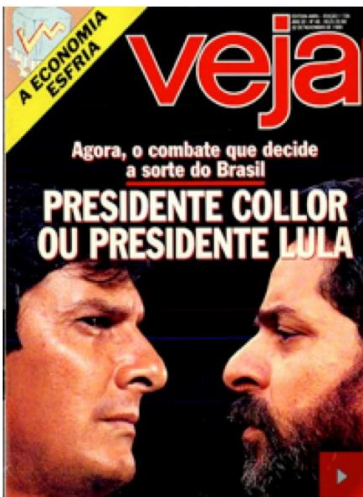


FIGURA 1: Capa da revista *Veja*, de 22 de novembro de 1989, em que Lula afirmou que iria fazer a “revolução pelo voto”.

Muitas águas correram desde a fatídica eleição de 1989 até que Lula fosse diplomado no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) como vencedor das eleições de 2002, ocasião em que disse, “se havia alguém no Brasil que duvidasse que um torneiro mecânico, saído de uma fábrica, chegasse à Presidência da República, 2002 provou exatamente o contrário. [...] E eu, que durante tantas vezes fui acusado de não ter um diploma superior, ganho o meu primeiro diploma, o diploma de presidente da república” (LEPIANI, 2011).

Lula permaneceu no poder por duas gestões. Uma primeira entre 2003 e 2006 e uma segunda entre 2007 e 2010. Lula foi sucedido por um governo “de continuidade”, chefiado pela sua então ministra de Minas e Energia e posteriormente chefe da Casa Civil Dilma Rousseff, eleita em 2010.<sup>24</sup>

Por ter sido um governo recente, poucas são as análises teóricas sobre este período presidencial. Uma das autoras que se debruçou sobre o “primeiro governo Lula”, particularmente sobre as políticas de transferência de renda, foi Maria Hermínia Tavares de Almeida (2004), que apontou para uma polarização do governo Lula em dois grandes eixos políticos, o “núcleo duro” (que chamo também de “núcleo econômico”) e o “núcleo social”. O “primeiro e segundo governos Lula”, particularmente no que tange à política educacional, foram analisados por Eunice Durham (2010), para quem o primeiro ano do governo Lula pode ser visto como um “tumulto”, devido à transição entre o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula e as consequentes trocas ministeriais.

Neste tópico, reflito exclusivamente sobre as políticas do chamado “núcleo social”, buscando entender a eleição de Lula como uma novidade no que tange ao Estado brasileiro e, também, como o governo tem sido interpretado com base na categoria “avanço”. Ao longo do capítulo refletirei sobre como alguns aspectos das agendas da política social do governo Lula foram sendo produzidos como condições de possibilidade de uma agenda anti-homofobia na educação durante as duas gestões.

A dicotomia entre “núcleo econômico” e “núcleo social” foi um dos eixos que estruturou o programa apresentado à população brasileira durante as eleições de 2002 intitulado “Carta ao Povo Brasileiro” (ANEXO B), quando Lula, autor do documento, afirma ser prioridade de seu governo na gerência da nação brasileira atuar para o “desenvolvimento econômico” (eixo que passou a orientar o “núcleo

---

<sup>24</sup> Para uma análise do papel de Dilma Rousseff durante o governo Lula vide o Capítulo 3.

econômico”) e para a “justiça social” (eixo que passou a orientar o “núcleo social”). Os “progressos” “econômico e social”, neste programa, fizeram com que Lula promettesse um governo segundo um binarismo entre “temas” de diferentes ordens (mas em diálogo). Essa promessa resultou em uma divisão rígida das agências governamentais que se materializou em diferentes redes de relações, reciprocidade e aliança.

O “núcleo econômico” foi gerenciado principalmente por elites políticas já consolidadas nos poderes Executivo e Legislativo. Exemplo disso foi a direção do Banco Central ter sido dada a um parlamentar do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Henrique Meirelles.<sup>25</sup> O “núcleo social” foi gerenciado por elites políticas da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais. Os exemplos (em diferentes tempos do governo) são Nilcéia Freire, pesquisadora e ex-reitora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que assumiu a recém-criada Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPMulheres), e Matilde Ribeiro, assistente social e militante feminista e negra, que assumiu a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Foi o “núcleo social” que aglutinou as políticas de “equidade” (ALMEIDA, 2004), entre elas a agenda anti-homofobia.

O governo Lula pode ser entendido como “novidade”, ou seja, como um “tipo” de governo diferente dos anteriores. Pela análise que faz Maria Hermínia Tavares de Almeida (2004) das políticas sociais do governo Lula em comparação com governos anteriores, vemos que o governo Lula possibilitou grandes mudanças no cenário político brasileiro. Essas mudanças ocorreram tanto porque a eleição do Partido dos Trabalhadores (PT) representou politicamente a primeira grande troca de elites dirigentes no país desde o final da ditadura militar; como pelo fato de que, desde sua criação em 1980, o PT sempre havia estado na oposição e, ao entrar no governo, representou uma grande mudança nos quadros de dirigentes de agências governamentais. Assim, para a autora, esta seria uma das “novidades” do governo Lula, pois se trata da entrada de um “novo” grupo social no governo federal. Esse “novo” grupo é composto majoritariamente de quadros políticos com histórico e/ou pertencimento à esquerda, aos “novos movimentos sociais”, aos

---

<sup>25</sup> Outros exemplos de participação de elites políticas no “núcleo econômico” da primeira composição dos ministérios de Lula, ainda durante o período de transição em 2002, são Anderson Adauto do Partido Liberal (PL) como Ministro dos Transportes; Roberto Amaral, então coordenador da campanha presidencial de Anthony Garotinho como Ministro de Ciência e Tecnologia; e Roberto Rodrigues, antigo defensor dos transgênicos e do agrobusiness como Ministro da Agricultura (Fonte: <<http://noticias.terra.com.br/transicao/interna/0,6414,0173982-E11006,00.html>>).

“movimentos operários”, aos “movimentos libertários” (especialmente de luta contra a ditadura militar) e aos “movimentos de Igreja” (especialmente as pastorais e a corrente católica teologia da libertação). Além disso, o novo governo tem uma constante evocação, retórica, de uma vontade de “transformação social” no Brasil.

No que diz respeito às agendas sociais, e particularmente à agenda anti-homofobia, o governo Lula não assumiu o poder em 2003 com um programa “claro”, sendo que essa agenda foi se produzindo ao longo do processo. Destaque-se que não constavam propostas concretas de uma agenda social na “Carta ao Povo Brasileiro” de Lula. A campanha política do PT para as eleições presidenciais de 2002 esteve centrada no combate à pobreza e à fome, na recomposição da previdência pública e no Programa Primeiro Emprego (ALMEIDA, 2004). Não havia na campanha uma clara explicitação de outras políticas sociais. Em 2003, primeiro ano de governo, foram privilegiadas as políticas voltadas para os mais pobres, mas o Programa Primeiro Emprego não alcançou sucesso em sua implementação (ALMEIDA, 2004). Em sua análise, Maria Hermínia Tavares de Almeida (2004) afirma também que o governo Lula atuou no sentido de invisibilizar as políticas sociais de governos anteriores, conferindo um discurso de originalidade às políticas de transferência de renda que já vinham sendo implementadas na gestão presidencial anterior, de FHC. Corroborando essa ideia de continuidade das agendas sociais do governo FHC, mas com especificidades importantes, no contexto das políticas afirmativas para negras e negros no campo da Educação, está Márcia Lima, que afirma:

considera-se que esse cenário de mudanças é fruto de um longo processo político que antecede ao atual governo [Lula]; não é, portanto, agenda de um governo e sim uma agenda construída e demandada ao Estado brasileiro ao longo de pelo menos duas décadas. Entretanto, há importantes inflexões políticas e discursivas na forma como essas políticas foram construídas e estão sendo implantadas como características de atuação do governo Lula, em especial no que diz respeito à relação com os movimentos sociais (2010, p. 78).

As políticas voltadas aos mais pobres representavam, no início do governo Lula, o “núcleo duro da política social” (ALMEIDA, 2004) e somente a partir do segundo ano do governo Lula foram se construindo



e consolidando outras agendas sociais (DURHAM, 2010) nas quais a questão da homofobia, mas também do racismo e do sexismo, surgirá.

No que diz respeito à Educação, pouco densa foi a proposta do PT na “Carta ao Povo Brasileiro”. Ao longo das décadas de 1990 e início de 2000, particularmente nos anos do governo FHC, o Brasil ampliou o acesso à educação (ALMEIDA, 2004; DURHAM, 2010). A pauta política dos primeiros anos do governo Lula predizia a necessidade de garantia de qualidade da educação, uma vez que o binômio “acesso e qualidade” é tido como estruturante das agendas educacionais brasileiras.<sup>26</sup>

Eunice Durham (2010), ao analisar comparativamente as políticas educacionais dos governos FHC e Lula (até 2008), conclui que a garantia de qualidade na educação percorreu todo o período de abertura política do país como sendo um problema central. Segundo a autora, o “problema da qualidade” vinha sendo lançado na arena educacional desde os anos 1980 e até o período do governo FHC havia uma ausência de “indicadores” de qualidade de ensino, o que fez com que o problema permanecesse em posição escorregadia, no sentido de impossibilidade de comparação e ausência de dados plausíveis. Para Durham, “a questão da qualidade de ensino, o maior problema do sistema educacional brasileiro hoje, foi a área na qual o governo Fernando Henrique encontrou suas maiores dificuldades” (2010, p. 162). É, portanto, após o “tumulto” do primeiro ano de governo, que começa a se desenhar e a se estruturar uma política educacional mais concreta do governo Lula, sempre em diálogo com as políticas e demandas sociais de governos e períodos anteriores.

Tendo suas ações restringidas em 2003 pelo orçamento aprovado no governo anterior,<sup>27</sup> o governo Lula começa a se inventar como um novo governo federal a partir de 2004, seu segundo ano, no qual já tem um orçamento votado de acordo com suas prioridades políticas. A centralidade do ano de 2004 como o início do governo Lula da forma como o concebemos está em diálogo com a possibilidade de exercício financeiro, como veremos no Capítulo 3, “Políticas Públicas” (dedicado exclusivamente a esta questão), mas também com uma maior apropriação, aprendizado e tranquilidade dessa nova “elite política” (falando do “núcleo social”) na gerência do Estado brasileiro, que veremos a partir de agora.

---

<sup>26</sup> Essa temática será melhor trabalhada adiante.

<sup>27</sup> Vide o Capítulo 3, “Políticas Públicas”, para entender a dinâmica dos recursos públicos e do orçamento da União.

### 2.1.1 O governo Lula e o combate à homofobia

O governo Lula é interpretado tanto pela literatura (COLLING, 2007; VIANNA; DINIZ, 2008; DANILIAUSKAS, 2010; LIONÇO; DINIZ, 2009; MOEHLECKE, 2009; ROSSI, 2010; entre outros) como pelos movimentos LGBTTT e feministas<sup>28</sup> como um “avanço” no que tange às agendas anti-homofobia e de direitos sexuais e reprodutivos. O principal argumento para esse julgamento tem sido a contribuição desse governo na “transversalidade” das pautas anti-homofobia e de direitos sexuais e reprodutivos em várias agências de governo (BANDEIRA, 2005) e não em áreas de governança “tradicionalmente” ligadas às temáticas (como, por exemplo, às áreas de saúde, segurança pública e direitos humanos).

Esse “avanço” do governo Lula no combate à homofobia tem sido proclamado no Brasil e no mundo. Em carta enviada ao presidente Lula em 16 de junho de 2010 (ANEXO B) em razão do decreto que instituiu o dia 17 de maio como Dia Nacional de Combate à Homofobia, Louis George-Tin, pesquisador e ativista francês, organizador do Dicionário de Homofobia (TIN, 2009), obra de referência para o campo de Estudos Gays e Lésbicos e também para a militância LGBTTT, afirmou:

como presidente do IDAHO Committe [sic], a NGO [sic] que coordena mundialmente as atividades do Dia Internacional, tenho a satisfação e a honra de agradecer a Vossa Excelência. É um passo adiante não somente para gays e lésbicos [sic] no Brasil, como também para os direitos humanos de modo geral no mundo inteiro.

Esta carta ilustra como são lineares as interpretações sobre o governo Lula no sentido de que se “caminha”,<sup>29</sup> possivelmente, em direção à supressão total da homofobia no Brasil e no mundo.

A formulação que interpreta o governo Lula como “avanço” parece indicar certo movimento dos campos das Ciências Humanas e Sociais que analisam as políticas e movimentos sociais durante o

---

<sup>28</sup> Segundo afirmou a ativista lésbica Cris Simões no site da ABGLT: “outra conquista [do governo Lula] é a equidade de gênero” (Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/basecoluna.php?cod=65>>).

<sup>29</sup> Essa lógica de “caminhada”, expressa pela categoria “passo adiante”, tem perpassado boa parte das análises sobre as políticas sociais e o combate à homofobia durante o período do governo Lula.

governo Lula (FACCHINI; FRANÇA, 2009) apesar de analistas de outras agendas apontarem o governo Lula como intensificador de perspectivas essencialistas, como é o caso da consolidação da racialização e institucionalização da diferença nas políticas de cotas proclamadas por Yvonne Maggie (2008). Analisar o papel do “avanço” ou do “retrocesso” no campo é um dos pontos que têm rendimento teórico e pertinência política, uma vez que se mostra presente em diversas análises acadêmicas e lógicas nativas que “explicam” o período estudado. É fato que nunca houve, na história do Brasil, uma agenda anti-homofobia transversal executada em tantas áreas de governança.<sup>30</sup> Entretanto, e apesar disso, qualificar o governo Lula como “avanço” pode, nas análises deste momento histórico, obscurecer outros elementos, e. g., o papel dos movimentos sociais como “agentes ativos” de elaboração e implementação de políticas públicas.

Durante o primeiro governo Lula (2003-2006), houve grande participação das ONGs na agenda anti-homofobia na educação. Já no segundo governo Lula (2007-2010), diminuíram-se as parcerias com ONGs e intensificaram-se as parcerias com universidades. O combate à homofobia se estruturou no Ministério da Educação, desta forma, pela parceria entre o governo Lula e setores da sociedade civil expertos no assunto das homossexualidades e combate à homofobia.

A eleição de Lula em 2002, tomando os elementos acima, provocou uma mudança significativa nas agendas sociais executadas pelo Estado brasileiro. Peter Fry et al. apontam que “com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva houve a ampliação das políticas destinadas à ‘população negra’” (2007, p. 504), o que mostra que, para além da agenda anti-homofobia, outras pautas da “política social” foram também alargadas no Brasil. A “eleição de Lula” foi, portanto, uma das condições de possibilidade desse alargamento da política social brasileira e da implementação de uma agenda anti-homofobia na educação, em diálogo com a sociedade civil e exigindo uma efetiva “participação popular”.

---

<sup>30</sup> A categoria governamental que dá sentido a ações implementadas em várias agências governamentais a um só tempo, como é o caso das políticas anti-homofobia, é “enfrentamento”. Quando lia a categoria “enfrentamento” nos documentos oficiais, fui percebendo que dizia respeito a políticas que abordavam pautas a serem tratadas em mais de um ministério e/ou secretaria, de preferência em vários (FERNANDES; FERNANDES, 2007). Um exemplo é a agenda anti-homofobia, que se expressa no Ministério da Educação, mas também nos Ministérios da Justiça, da Cultura, do Trabalho, nas Secretarias de Direitos Humanos e Políticas para as Mulheres e em muitas outras agências.

## 2.2 LANÇAMENTO DO PROGRAMA FEDERAL BRASIL SEM HOMOFOBIA

A categoria “homofobia” percorre um longo caminho no Brasil antes de nomear “uma das principais políticas públicas voltadas ao público LGBTT no país” (UZIEL, 2007, p. 10). Durante os anos 1990, esta categoria esteve ligada à descrição e combate às violências contra homossexuais, particularmente na abordagem da violência letal. Paula Lacerda aponta a primeira vez em que a categoria homofobia aparece na imprensa carioca, em matéria intitulada “Violência contra homossexuais faz uma vítima a cada cinco dias no Rio”, publicada em 1992 no jornal O Globo:

neste momento aparece a palavra “homofobia”, definida como “horror ao homossexual”, que visa explicar a ocorrência dos crimes [contra pessoas LGBTTT]. No entanto, os argumentos levantados são basicamente os mesmos de antes: a busca de companhia como perigo máximo ao qual os “homossexuais” estariam submetidos (2006, p. 93).<sup>31</sup>

Apesar de a categoria homofobia estar presente na imprensa carioca já desde o início dos anos 1990 como uma categoria que abordava assassinatos de homossexuais, ela só veio a ser utilizada como categoria central de políticas públicas em maio de 2004, quando ocorreu o lançamento do programa federal “Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual” (FIG. 2).

---

<sup>31</sup> Interessante pensarmos como, no primeiro uso da categoria homofobia na imprensa brasileira, segundo esta análise, a categoria homofobia ainda estava muito ligada à sua hipótese psicológica de existência de uma “personalidade violenta”, como vimos no tópico sobre a emergência da categoria no cenário internacional, no Capítulo 1.

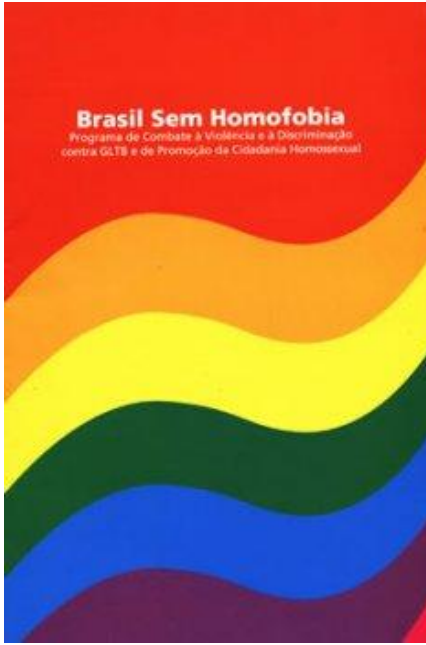


FIGURA 2: Capa do programa federal Brasil Sem Homofobia.

Não é sem tensão que há este deslocamento da homofobia de uma “categoria descritiva” para uma “categoria de agência”. Émile Durkheim (1989) e Marcell Mauss (2003), clássicos da antropologia, se detiveram em seus trabalhos na análise de classificações simbólicas de ordem moral e religiosa. Essa classificação seria diferente, para os autores, daquelas de ordem tecnológica, característica das sociedades modernas. A classificação tecnológica, para Émile Durkheim e Marcell Mauss, seria uma forma de classificação baseada em esquemas práticos de distinção. Nesse sentido, por categoria descritiva entendo aquelas formulações usadas pelos sujeitos do campo que definem a “homofobia” como uma ideia fundamentada em um “sentimento de opressão”. Além dos autores supramencionados, fundamento-me também no trabalho da antropóloga Sherry Ortner (2007), para definir as “categorias de agência”. Entendo estas últimas como as formulações que passam a posicionar a “homofobia” dentro de campos científicos e políticos em que esta categoria passa a ser um referente de um determinado

“fenômeno social” e construída com base em planejamento e vontade de cercamento de um problema.

É o Grupo Gay da Bahia (GGB) a primeira instituição a investir politicamente na categoria por meio da organização de relatórios anuais de “assassinatos de homossexuais” (MOTT; CERQUEIRA, 2001). Na segunda metade dos anos 1990, Luiz Mott publica um relatório, por intermédio da Comissão Internacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas, em que desloca a homofobia como categoria descritiva de violência letal contra homossexuais para uma categoria de agência, na qual posiciona o “combate à homofobia” como parte da pauta política de construção de uma cultura de direitos humanos (MOTT, 1996). Sobre este relatório afirma James Green que, “aquele relatório revelou a estatística chocante de que ‘a cada quatro dias um homossexual é brutalmente assassinado’” (2001),<sup>32</sup> fundando desta forma o campo de produção de “indicadores de violência homofóbica” (que veremos adiante), no qual a categoria “homofobia” possui lugar central nas pautas políticas – o que define, como vimos no Capítulo 1, a terceira onda do movimento LGBTTT.

Similarmente ao contexto português analisado por Miguel Vale de Almeida (2010), em que o autor aponta os anos 1990 como apresentando um crescimento dos estudos sobre homossexualidades e travestilidades engajados com a política sexual, vemos no Brasil dos anos 2000, informado por países do centro como os Estados Unidos e a França, um crescimento dos estudos que passam a operar a categoria “homofobia”. Dessa forma, passo a argumentar sobre o fortalecimento dos Estudos Gays e Lésbicos (e de Teoria Queer) no Brasil que se contrapuseram, em certa medida, aos estudos sobre parentalidades e conjugalidades homossexuais; e esses estudos sobre “conjugalidades e parentalidades” se contrapuseram à agenda política do movimento LGBTTT, resultando na complexificação da pauta LGBTTT e anti-homofobia com base nas diferentes problemáticas e interesses de ativistas e acadêmicos que atuam nesses campos.

Nas reflexões teóricas, nos campos da Educação e outras Ciências Humanas, a homofobia tem crescido como objeto de pesquisa. Se a Educação Sexual, nos anos 1990, no campo da Educação, era pensada a partir de uma perspectiva biologicista, em detrimento daquilo que Maria Luiza Heilborn et al. (2006) chamou de “Educação Para a Sexualidade” (social e histórica), essa área do conhecimento passa a refletir sobre os

---

<sup>32</sup> Tradução do original: “that study revealed the shocking statistic that ‘a homosexual is brutally murdered every four days’” (2001).

temas da sexualidade a partir de perspectivas mais ligadas às reflexões das ciências sociais e humanas, tendo forte influência da história, da sociologia e da antropologia. Assim, essas visões históricas, sociológicas e antropológicas sobre a sexualidade passam a compor também a visão do governo Lula sobre o tema (JUNQUEIRA, 2009). Com base na categoria homofobia, podemos ver como o processo de criação de políticas públicas no governo Lula está envolto em um campo amplo e complexo que contempla conhecimentos teóricos (e a adesão a determinadas linhagens teóricas) e pautas políticas elaboradas e defendidas pela sociedade civil (baseadas em determinadas correntes ideológicas).

Se determinado conhecimento acadêmico e determinado saber ativista atuam sobre as políticas públicas do governo Lula, é porque há, de certa forma, o “entendimento” de que o “papel do Estado” envolve uma “escuta ativa”<sup>33</sup> da sociedade civil.

No início dos anos 2000, com o fortalecimento dos Estudos Gays e Lésbicos nas universidades brasileiras, pesquisas sobre conjugalidades e parentalidades homossexuais (GROSSI; UZIEL; MELLO, 2007) complexificam o campo LGBTTT, ao disputarem a pauta política da agenda homossexual, anteriormente elaborada quase que exclusivamente pelos movimentos sociais.<sup>34</sup> A pauta política homossexual no primeiro

---

<sup>33</sup> “Escuta ativa” é uma categoria nativa proclamada por Toni Reis, presidente da ABGLT, na abertura do primeiro encontro do projeto “Escola Sem Homofobia” (sobre este projeto, vide o Capítulo 6). Há, ainda, uma importante reflexão para relativizar esta forma de leitura do governo Lula como um governo que “escuta” a sociedade civil. Outros segmentos têm dito exatamente o contrário. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), por exemplo, tem denunciado a falta de “escuta” das populações indígenas por parte do governo brasileiro no que tange à polêmica construção da hidrelétrica de Belo Monte no Pará. João Pacheco de Oliveira, professor de antropologia do Museu Nacional (RJ) e integrante da Comissão de Assuntos Indígenas da ABA, afirmou, em entrevista à rádio UFMG Educativa (104,5 FM), em abril de 2011 (ver <[www.abant.org.br](http://www.abant.org.br)> para acesso ao arquivo completo), que, “do ponto de vista dos antropólogos, não existem coisas que possam justificar esse assurdamento [falta de “escuta das populações indígenas”] e dizer que as coisas estão sendo feitas com os devidos cuidados legais, com escuta dos índios, com o respeito às suas tradições culturais e o seu direito de opinar” [transcrição e grifos meus]. Dessa forma, a proclamação da “escuta ativa” feita nesta tese indica uma interpretação situacional (a agenda anti-homofobia) incapaz de ser universalizada para outras agendas sociais do governo Lula, apesar de a “escuta ativa” ser similar, do meu ponto de vista, nas agendas antirracismo e antissexismo. Com essa problemática em mente, optei por uma forma textual que, a partir da situação específica da agenda anti-homofobia, buscou tecer argumentos gerais sobre o governo. O diálogo futuro com novas etnografias e pesquisas históricas sobre o governo Lula possibilitará melhor entendimento da relação entre governo e sociedade civil durante esse período, sendo esta tese uma contribuição a mais para o campo mais amplo.

<sup>34</sup> Importante mencionar o projeto do CNPq intitulado “Parceria Civil, Conjugalidade e Homoparentalidade no Brasil” (2004-2007), coordenado por Miriam Pillar Grossi (UFSC/SC),

governo Lula se dividiu, com base nesse alargamento dos sujeitos atuantes na elaboração da pauta política, em uma agenda anti-homofobia (de combate às violências) e uma agenda pró-direitos civis (de defesa do “casamento gay”). Para Anna Paula Uziel (2006), que produziu seu texto durante a primeira metade dos anos 2000, quando o movimento era a principal força a informar as políticas públicas, o movimento LGBTTT não tem como primazia a defesa da “parceria civil” (um direito), uma vez que no discurso ativista do período não há unidade sobre a relevância do tema figurar como prioridade nas agendas políticas. Segundo a pesquisadora, o movimento priorizou questões “negativas”, como a superação da homofobia e da violência, em detrimento de questões “positivas”, como a ampliação de direitos civis e políticos. “O próprio caminho que o governo tomou, com o apoio da militância, implementando o programa Brasil Sem Homofobia demonstra a prioridade dada a essa questão [da superação das violências]” (UZIEL, 2006). Utilizando as constatações da autora, o governo brasileiro, por meio do Brasil Sem Homofobia, esteve, na primeira metade dos anos 2000, em um movimento de apropriação de teorias e conceitos dos movimentos sociais e, conseqüentemente, de pouca apropriação das reflexões dos Estudos Gays e Lésbicos em expansão naquele período, produzidos no seio das universidades brasileiras.

O primeiro ano do governo Lula foi, portanto, um ano de efervescência no diálogo entre o movimento LGBTTT e o governo federal, tanto na pauta nacional como na pauta internacional.

Na pauta internacional, o Brasil dialogava na Organização das Nações Unidas (ONU), como Estado-membro, sobre a orientação sexual como um direito humano. Como apontou Sônia Corrêa, “em abril de 2003, o governo brasileiro apresentou à Comissão de Direitos Humanos da ONU uma proposta de resolução que reconhece a orientação sexual como uma questão de direitos humanos” (2003). Dessa forma, durante o primeiro ano do governo Lula (2003), a pauta homossexual, colocada na ordem do dia, estava em sintonia com a categoria central da “orientação sexual”; e a categoria “homofobia”, apesar de menos do que nos anos 1990 e em processo de disputa, ainda era uma categoria mais usada (e,

---

Anna Paula Uziel (UERJ/RJ) e Luiz Mello (UFG/GO), no qual se debatiam temas relacionados às parentalidades e conjugalidades homossexuais e ao qual se integraram vários pesquisadores que pensavam os temas da aprovação de legislação que garantisse direitos aos casais homossexuais (TARNOVSKI, 2002; UZIEL, 2007), inclusive comparando o caso brasileiro com outros países, como Espanha (MELLO, 2005), Portugal (ALMEIDA, 2010; 2005) e França (GROSSI, 2004).



portanto, eficaz) no campo da segurança pública, já que era uma categoria descritiva de violências.

Na pauta nacional, defendia-se a “construção de políticas públicas” em caráter de “enfrentamento”. No que tange à pauta nacional, um possível programa nos moldes do que é o Brasil Sem Homofobia não compusera a pauta política do movimento LGBTTT em audiência pública na Câmara dos Deputados (Brasília/DF), em maio de 2003. Nesse momento, o movimento reivindicava a “elaboração de uma ordem de prioridades para políticas públicas” que fosse “efetiva” (BRASIL. Debate acerca dos mecanismos. 2003). A eficácia da ação na voz do movimento LGBTTT diz respeito a ações que não fossem “isoladas de um Ministério, de uma Secretaria, em conjunto com o movimento homossexual” (BRASIL. Debate acerca dos mecanismos. 2003). Reivindicava-se a participação dos sujeitos das identidades LGBTTT por meio de seus representantes em todas as “etapas” de uma política pública.

O programa federal Brasil Sem Homofobia já estava impresso, redigido, revisado, aprovado e lançado em maio de 2004, exatamente um ano depois da audiência pública supramencionada, na qual se articulava a categoria “orientação sexual” no Brasil e no Mundo. Nesse sentido, há um deslocamento da categoria-chave da pauta homossexual, no período entre maio de 2003 e maio de 2004, que reposiciona as categorias “homofobia” e “orientação sexual” no âmbito da política homossexual brasileira. A história do Brasil Sem Homofobia está em diálogo, portanto, com as categorias centrais da pauta política elaborada pelos movimentos LGBTTT em determinado período histórico e pode ser dividida em quatro diferentes momentos.

O primeiro é aquele anterior ao governo Lula (período em que a “homofobia” é uma categoria descritiva de violências contra homossexuais), em que o Ministério da Justiça é locus privilegiado de implantação de políticas de combate às violências, por meio de uma ação intitulada “Balcão de Direitos”.

O segundo é o momento em que um grupo de trabalho formado por ativistas LGBTTT preocupados com o “orçamento da União” se reúnem em curso oferecido pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), instituição alocada em Brasília/DF, para elaboração do primeiro documento de políticas públicas para LGBTTT que transversalizasse as temáticas em várias agências governamentais.

O terceiro é o momento em que acontece o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros (EBGLT) de Manaus, no qual o documento escrito por ativistas preocupados com o “orçamento da

União” é apresentado ao conjunto do movimento LGBTTT nacional e transformado segundo os anseios do coletivo e as possibilidades de implementação das propostas.

O quarto é a escrita do documento final, fruto tanto das discussões nacionais no EBGLT quanto do diálogo com o governo federal.

O Brasil Sem Homofobia é, portanto, um programa cujo “documento germe” (vontade de potência) é pensado ainda no final da última gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995-2002).

### **2.2.1 O primeiro momento: a homofobia como uma categoria descritiva de violências**

Até 2003, primeiro ano do governo Lula, estava em execução o planejamento da segunda gestão do governo FHC (PPA 2000-2003), que era, no campo dos direitos humanos, nos termos de Ribeiro e Strozenberg (2001),<sup>35</sup> por meio de uma ação intitulada “Balcão de Direitos”. Na Secretaria de Direitos Humanos (SDH) do Ministério da Justiça (MJ), esta era a única forma de promover políticas para LGBTTT. Segundo os autores, a ação Balcão de Direitos “buscava uma noção comunitária de justiça” (RIBEIRO; STROZENBERG, 2001), em articulação com a sociedade civil representativa de populações marginais, minoritárias e/ou excluídas socialmente.<sup>36</sup>

Esta visão era compartilhada por ativistas LGBTTT, como me apontou Caio Varela, ativista de Brasília/DF,

uma política que se estruturava em 2002 e formava o eixo de atuação de direitos humanos se chamava “Balcão de Direitos” (que dessa proposta depois surgiram os Centros de Referência). A ação “Balcão de Direitos” era implementada pela antiga secretaria de direitos humanos que ainda era no Ministério da Justiça. Só em 2003, já no governo Lula, virou SEDH [Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República]. O Balcão

---

<sup>35</sup> Segundo Paulo Jorge Ribeiro e Pedro Strozenberg, a ação “Balcão de Direitos” era uma política que “procura[va] equilibrar a prática do direito nas comunidades com a tentativa de inclusão de valores como a reciprocidade, a pluralidade e a tolerância” (2001, p. 11).

<sup>36</sup> Não preciso repetir, dessa forma, que a agenda homossexual continuava em implantação no Ministério da Saúde, dada a relevância das populações homossexuais na incidência da Aids e na construção de “respostas comunitárias”.

de Direitos era então a única rubrica possível para a implementação de uma política para LGBT. Caio lembrou que quando não tem rubrica não tem recurso. Só que no Ministério da Justiça a rubrica “Balcão de Direitos” era a única que se adequava às políticas voltadas para populações minoritárias, como indígenas, questões de xenofobia etc. Caio lembrou que ninguém quer repartir os recursos e que a política é uma disputa por recursos. Então todas as populações minoritárias brigavam pelo “Balcão de Direitos” e os LGBT ficavam de fora [Diário de Campo, 02/06/2010].

Nesta perspectiva de “acesso à justiça” o movimento LGBTTT tentava, nos primeiros anos da década de 2000, se integrar nesse programa. Dado o insucesso no financiamento de organizações LGBTTT nessa ação, o movimento se percebia cada vez mais incapaz de dialogar com outro ministério que não o Ministério da Saúde (cujo histórico da agenda anti-Aids, como já mostramos, possibilitara uma articulação maior) e um pequeno grupo decidiu recorrer ao aprendizado do funcionamento da máquina pública, especificamente no que tange às temáticas do orçamento da União e programas e ações governamentais, para superar essa debilidade.<sup>37</sup> Após este momento, a “homofobia” passou a ser incorporada no campo de produção de políticas anti-homofobia como uma categoria de agência e, a partir disso, se estruturou como sendo a principal categoria de políticas públicas em diálogo com os temas das homossexualidades e combate à homofobia. É esse movimento de deslocamento da homofobia como uma categoria descritiva para uma categoria de agência que estrutura o que chamo neste texto de uma “agenda anti-homofobia”.

### **2.2.2 O segundo momento: o aprendizado do funcionamento da máquina pública**

Por meio das relações entre Caio e o INESC, organização em que Caio trabalhou durante quase quatro anos, possibilitou-se que ativistas LGBTTT se formassem pela primeira vez nos temas do funcionamento da máquina estatal brasileira. O tema escolhido para esta formação foi o “Orçamento da União”. Transcrevo abaixo um trecho de meu diário de

---

<sup>37</sup> Esta política de advocacy já estava sendo realizada pelo movimento feminista com apoio de agências internacionais (AGENDE, 1999).

campo que esclarece como políticas se produzem mediante trocas entre militantes de diferentes movimentos sociais:

Caio me disse que em 2002 conheceu Jussara de Goiás, uma socióloga que coordenava o “Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua”. Jussara integrava o quadro de profissionais do INESC. Em conversas internas com Jussara tiveram a ideia de fazerem uma pequena formação, nos moldes de um curso sobre o orçamento da União para ativistas LGBT, usando uma sobra de recurso de um outro projeto. Neste curso, formou-se um pequeno grupo de ativistas<sup>38</sup> de várias regiões do país. Caio me contou que conheceu Jussara no processo de construção do “Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos” e que militaram juntos em várias ocasiões, tendo sido ela, inclusive, que o indicara para trabalhar no INESC [Diário de Campo, 02/06/2010].

Este primeiro grupo, durante o curso do INESC, elaborou um texto no qual propunha ações para diversas agências governamentais. O grupo decidiu submeter esta proposta à plenária final do maior fórum nacional do movimento LGBTTT na época, o “Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros” (EBGLT).<sup>39</sup> Dessa forma, entre 2002 e 2003, o grupo “inventou”, pela primeira vez, no seio do movimento LGBTTT, instituição privilegiada no diálogo com o governo federal até os primeiros anos do governo Lula, uma “pauta homossexual” em diálogo com o orçamento da União, com propostas de ações para diversas áreas de governança, possibilitando que se responsabilizassem, caso aprovadas, diferentes agências do governo federal na implantação de políticas pró-LGBTTT.

---

<sup>38</sup> Como Caio militava no grupo Atitude de Brasília (hoje extinto), e este não era ligado à ABGLT, participaram dessa formação entidades que figuravam, em 2002, como “oposição” à ABGLT ou que fossem da rede de relações de Caio. Foram formados militantes do grupo Atitude (Caio Varela), do Nuances (Célio Golin), do MGM (Oswaldo Braga) e do GRAB (Janaina Dutra). Apesar de o GRAB ser filiado à ABGLT, Janaina era muito amiga dos ativistas que participaram do curso. Caio disse que participaram outras instituições, mas que não se lembrava de todas. Interessante que o programa Brasil Sem Homofobia é dedicado à Janaina, no prefácio escrito pelo então secretário de direitos humanos Nilmário Miranda [Diário de Campo, 02/06/2010].

<sup>39</sup> Fórum hoje em fraquecido pelo fortalecimento dos Congressos da ABGLT.

### **2.2.3 O terceiro momento: a construção de uma pauta LGBTTT para o governo Lula**

Com o tema “Perspectivas e Desafios para o Movimento GLBT”, aconteceu no Teatro Usina Chaminé, em Manaus, nos dias 11-14/11/2003, o XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros (EBGLT). Encontros nacionais do movimento LGBTTT vêm acontecendo desde o início dos anos 1980 (ESTRUTURAÇÃO, 2005). Segundo Alessandro Soares da Silva (2006), o encontro no Amazonas foi permeado por tensões, especialmente de parlamentares da oposição ao governo Lula, que questionavam o financiamento público de “encontros de gays”. Como aponta o autor, Antônio Carlos Magalhães, então senador da República, “usou a tribuna para atacar o governo Lula e o seu uso do dinheiro público” (SILVA, 2006, p. 214). Foi também neste encontro aprovada a polêmica proposta de supressão da categoria “travesti” dos discursos e documentos do movimento e em seu lugar o uso da categoria “transgênero” (SILVA, 2006).

No meio dessas tensões que envolveram a oposição ao financiamento público de “encontros gays” e a categoria “transgênero” houve também a ampliação da pauta homossexual incluindo uma série múltipla de demandas a serem enviadas ao governo federal. Segundo o boletim Estrela Guia, da Associação Sergipana de Transgêneros (ASTRA), “os principais assuntos abordados [durante o EBGLT de Manaus] foram as candidaturas GLBT, as paradas, educação e diversidade, entre outros. Nas mesas, debateu-se acerca de movimento homossexual e o poder legislativo, articulação entre movimentos sociais, entre outros pontos” (p. 3).<sup>40</sup> Além disso, como me contou o ativista e gestor Cláudio Nascimento, o EBGLT de Manaus foi o principal momento, no primeiro ano de mandato, em que o governo Lula se propunha a dialogar com o movimento LGBTTT sobre um possível programa de políticas públicas para “o segmento”:

Cláudio me disse que a importância desse encontro é que ali estava o Sr. Ivair Augusto, “herança de FHC”, para apresentar o que a SEDH estava fazendo sobre o tema. Ivair apresentou a todos um panfleto em que a SEDH apoiava a parada de Brasília e se dizia que a SEDH iria fazer

---

<sup>40</sup> ESTRELA Guia – Boletim Informativo da ASTRA, Aracaju, ano 2, n. 7, nov./dez. 2003.

uma cartilha contra o preconceito. Cláudio me disse que nesse momento o ativista Beto de Jesus levantou uma faixa que dizia “não queremos cartilha, e sim políticas públicas”, pois todos já sabiam o que o governo iria apresentar [Diário de Campo, 13/06/2010].

Avaliando negativamente a proposta da cartilha e do apoio à parada de Brasília, o movimento LGBTTT apresentava, em conversas de corredor, mas também durante as mesas temáticas organizadas no encontro (FIG. 3), propostas de programa para as populações LGBTTT para o governo Lula em várias áreas de governança. Nesse momento, o documento elaborado pelo grupo de ativistas formado pelo INESC já havia sido “esquartejado” pelas múltiplas discussões e disputas coletivas e o trabalho daquele grupo em construir ações em sintonia com o orçamento da União já se esfacelara em propostas que dialogavam minimamente com a máquina pública.



FIGURA 3: Mesa de Abertura do XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros (EBGLT), realizado em Manaus/AM. Da esquerda para a direita: Thatiane Araújo (ASTRA/SE), Rosângela Castro (Felipa de Souza/RJ), Marcelo Nascimento (GGA/AL) e Carlos Laudari (Pathfinder do Brasil). Fonte: Estrela Guia – Boletim Informativo da ASTRA, 2003.

## **2.2.4 O quarto momento: a escrita do programa Brasil Sem Homofobia**

A ideia de tradução das propostas do documento final do EBGLT para a criação de um programa de governo surgira no próprio encontro, em conversa entre lideranças LGBTTT e Ivair Augusto, então gestor da SEDH e coordenador do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). O CNCD foi criado na gestão de FHC, após a Conferência de Durban (Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata), como instrumento de monitoramento e avaliação da ratificação do Brasil à Declaração e Plano de Ação desta conferência. Cláudio Nascimento, titular do CNCD e integrante da delegação brasileira da conferência, possuía, então, posição privilegiada de diálogo na SEDH, especialmente com os gestores-chave daquela agência, Ivair Augusto dos Santos (sociólogo especialista no combate ao racismo, assessor da SEDH), Perly Cipriano (militante contra a ditadura, torturado e condenado a 94 anos de prisão pelo governo militar, é um dos fundadores do PT e está na SEDH desde 2003) e o ministro Nilmário Miranda (militante contra a ditadura, tendo participado de movimentos religiosos; sua primeira eleição como parlamentar foi em 1986, quando se tornou deputado estadual de MG pelo PT).

Segundo Luiz Mello et al., “a elaboração do BSH contou com a intensa participação de muitas lideranças BTLG, desde as primeiras articulações em 2003, no âmbito do CNCD” (2010). Entre essas lideranças, foi Cláudio que esteve à frente do processo de tradução das pautas aprovadas no EBGLT para um programa de governo, sendo ele e Ivair Augusto autores-organizadores do Brasil Sem Homofobia:

Com o fim do evento [EBGLT de Manaus], Cláudio lembra que recebeu uma ligação do [secretário da SEDH] Nilmário Miranda, convocando uma reunião. Nesta reunião estiveram Cláudio, Yone [Lindgreen] e Toni [Reis]. Cláudio me disse que Nilmário estava com uma fala magoada, dizendo-se contra as críticas do movimento ao governo. Esta reunião, segundo Cláudio, foi num dia anterior a uma sessão do CNCD (Conselho Nacional de Combate à Discriminação). Na reunião com Nilmário, o então Secretário “fez uma provocação” aos três. Disse-lhes que, se eles conseguissem aprovar uma

resolução na sessão do CNCD, teriam todo o apoio da SEDH. Cláudio contestou Nilmário, dizendo que a aprovação de uma resolução no CNCD envolve articulação política, preparo, etc. Mas Nilmário “continuou a nos incitar” a aprovar uma resolução. Cláudio disse que a resolução foi apresentada e aprovada. A partir da resolução aprovada foi tirada uma coordenação para a criação de um programa de governo voltado para a população GLBT. [Diário de Campo, 13/06/2010]

Nesse sentido, há uma relação direta entre o enfrentamento do movimento LGBTTT ao governo Lula em seu primeiro ano de mandato e a possibilidade de criação do Brasil Sem Homofobia. O movimento LGBTTT, por meio de três de suas lideranças, acabou “virando a noite” na preparação da resolução, posteriormente aprovada, que propunha ao CNCD que este conselho lançasse um programa de combate às violências contra a população LGBTTT. Poucos dias depois do EBGLT de Manaus e da reunião no CNCD, nos dias 07 e 08 de dezembro de 2003, a SEDH organizou uma reunião ampliada da “Comissão Provisória de Trabalho” com 24 lideranças do movimento LGBTTT e de direitos humanos que traçaram os “eixos principais” a serem abordados no programa de governo para LGBTTT, baseados no documento final do EBGLT de Manaus. Cláudio Nascimento e Ivair Augusto, poucos meses após esta reunião, apresentaram às lideranças do movimento LGBTTT e aos gestores da SEDH a proposta do programa.

Cláudio foi o principal redator do programa Brasil Sem Homofobia e, durante os meses de sua elaboração, houve duas tarefas principais. A primeira foi a organização do conteúdo do programa, basicamente a “tradução” da pauta homossexual levantada no EBGLT de Manaus.<sup>41</sup> A segunda foi uma adequação da proposta de programa à

---

<sup>41</sup> O antropólogo britânico Edward Evans-Pritchard (1969), em seu clássico *Os Nuer*, apresentou o problema da antropologia como o problema da “tradução cultural”. A tarefa do pesquisador dessa disciplina deveria ser adquirir elementos suficientes do “estranho/distante”, traduzindo-os para a sua língua mãe. Presumo que a questão da tradução pode ser pensada de duas maneiras: 1) por meio daquela que se refere a pensar ou fazer “coisas diferentes” inteligíveis para o Outro (o que Evans-Pritchard afirmou ser o papel do antropólogo); e 2) por intermédio daquela que se refere à articulação de duas “visões de mundo”. É nesse segundo sentido que novos atores têm ocupado papéis como facilitadores ou mediadores, articulando possíveis “interações” entre dois (ou mais) atores (ou grupos) sociais, mediadores que comumente transitam entre dois diferentes modos de ação, perspectivas ou visões de mundo. Esses atores criam abordagens de inteligibilidade entre duas “comunidades morais” num sentido durkheimiano (DURKHEIM, 1995), que informam a mesma agenda (e sociedade), mas que podem não compartilhar os mesmos objetivos ou “visões de mundo”. A Homofobia,



identidade do governo Lula. No que tange à identidade do governo Lula, esta fora concebida, no plano das agendas sociais, mediante programas de governo com títulos fáceis de serem incorporados no léxico popular, como “Fome Zero”, “Primeiro Emprego”, “Mulher e Ciência”, “Territórios da Cidadania” e “Brasil Alfabetizado”. Esta marca identitária do governo Lula foi, portanto, uma exigência da agência de comunicação imposta aos autores do Brasil Sem Homofobia. Nesse sentido, Cláudio me relatou dois aspectos que marcaram a escrita do programa. O primeiro momento foi de escolha da categoria “homofobia”, cuja decisão ele classificou como “solitária”, pois teve que decidir sozinho sobre o título do programa. Perguntado sobre a escolha da categoria Homofobia, Cláudio disse que conheceu a categoria nas listas LGBTTT de língua espanhola, e em outras listas do movimento internacional. Também lembrou uma viagem que fez no final dos anos 1990 (ele não estava certo disso) a San Diego/EUA, em que todos falavam em homofobia, e que neste evento ganhou de Daniel Borrillo seu livro, e que foi o livro que o fez propor a categoria para a agência de comunicação do governo.<sup>42</sup>

O segundo momento foi de adequação do Brasil Sem Homofobia à identidade dos programas sociais do governo federal:

Perguntei-lhe quais os debates existentes à época sobre o conceito homofobia, uma vez que predominava nos documentos do movimento “discriminação por orientação sexual” e não “homofobia”. Cláudio me disse que a comissão provisória estava preocupada com o conceito de orientação sexual. “Os conceitos não estavam claros”, disse-me. “Tinha uma crítica muito forte ao conceito de orientação sexual, pois ele é conteudista, muito ligado à educação sexual e é focado na temática e não na população”. Uma das preocupações da comissão provisória, agora em diálogo com a “comunicação do governo”, era a criação de um nome que abarcaria todas as identidades sexuais. Segundo Cláudio, foi-lhes informado pela comunicação que “tudo no governo tem um carimbo, por exemplo o ‘Fome Zero’ e que a perspectiva de um programa tinha

---

por exemplo, é uma categoria presente na visão de mundo de ativistas, acadêmicos e gestores, mas tem diferentes significados de acordo com cada grupo.

<sup>42</sup> Informações registradas em Diário de Campo, 13/06/2010.

que ser publicitária”. Essa, segundo Cláudio, foi a maior exigência do governo à comissão. “Tem que ter impacto”. Cláudio propusera o nome do programa como “programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB”. A comunicação do governo então orientou o grupo que tinha que ter um título de impacto, mas que um subtítulo poderia ser específico e longo. Segundo Cláudio o governo apenas exigiu no subtítulo que fosse algo que não focasse apenas no combate, mas que também fosse afirmativo [Diário de Campo, 13/06/2010].

Desta forma o “Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual” fora concebido em uma articulação entre o governo federal e a sociedade civil, tendo ambos contribuído na elaboração e na implementação do programa, como uma coalizão.

### 2.3 A CRIAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é a agência do Ministério da Educação (MEC) que compõe o “núcleo duro” da política social do governo Lula na educação. Juntamente com esta agência podem-se incluir também as Secretarias Especiais de “Direitos Humanos” (SEDH), de “Políticas de Promoção da Igualdade Racial” (SEPPIR) e de “Políticas para as Mulheres” (SPM) da Presidência da República (PR), bem como a “Secretaria de Identidade Cultural” (SIC) do Ministério da Cultura (MC) como as principais agências do núcleo social do governo Lula em diálogo com a agenda anti-homofobia. Nesse sentido, o programa Brasil Sem Homofobia é um programa que transversaliza as temáticas em várias agências, sendo estas as principais, e não um programa exclusivo do MEC, como pude escutar muitas vezes durante o trabalho de campo.

Como aponta o Plano Nacional de Educação Ambiental (PRONEA, 2005), a criação da SECAD é resultado de uma mudança ministerial que reestruturou o MEC em 2004. Segundo Ricardo Henriques et al.

a Secad é criada com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras (2007, p. 17).

Tomando como pano de fundo a criação da SECAD como a mais nova secretaria do MEC, voltada para a implementação de políticas para populações marginalizadas e excluídas dos sistemas formais de educação, refletirei neste tópico sobre a relação entre a criação desta agência, vinculada às preocupações do governo Lula com o combate às desigualdades sociais, e a criação de possibilidade de existência de uma agenda anti-homofobia no MEC.

A SECAD foi criada em julho de 2004, na estrutura regimental do MEC, com vistas a “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”.<sup>43</sup> Chamada por gestores como a secretaria “caçula” do MEC, teve como objetivo atender, com políticas educacionais, as populações que anteriormente ao governo Lula não tinham sistemas de ensino estabelecidos e/ou se encontravam marginalizadas no sistema de educação formal. Como aponta uma notícia do Portal da SECAD,

Criada em julho de 2004, a Secad reúne áreas como a alfabetização e a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. [...] [A] Secad tem a missão de contribuir para a redução das desigualdades educacionais e aumentar a participação dos cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Também são alvo das políticas da secretaria as populações vítimas de discriminação e violência.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup>

Disponível

em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>.

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI1685279-IE8266,00.html>>.

Desta forma, a SECAD objetiva reunir em uma única agência temáticas que ou inexistiam no sistema nacional de ensino, ou estavam dispersas em outras agências do MEC (TIEPOLO, 2009).

A agenda anti-homofobia se insere nesta agência, uma vez que a SECAD é atribuída a tarefa de lidar com os “outros” da educação, também chamados de “sujeitos outsiders” por Regina Conrado Melo (2009), ou seja, “os indígenas” (sob o título “Educação Indígena” ou “Educação Bilíngue”), “os camponeses” (sob o título “Educação no Campo”) e “os negros” (sob o título “Diversidade Étnico-Racial”, ou simplesmente “Diversidade”), mas também com um quadro mais amplo de “outros” atendidos pela SECAD, em que se incluem, portanto, “pessoas LGBTTT” que possuem aderência com o campo que trabalha com “populações marginalizadas e vítimas de violência”.

Dessa forma, a SECAD entende a educação como um processo que deve articular os múltiplos “eixos de opressão”, com vistas a democratizar o sistema de ensino, mas também influir em um sistema econômico mais produtivo. Como apontou Ricardo Henriques, secretário da SECAD em 2006, “é possível produzir mais quando se valoriza a diversidade”.<sup>45</sup> Nesse mesmo sentido aponta Rogério Junqueira que,

para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) [...] a educação não pode se separar, nos debates, de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; gênero, identidade de gênero e orientação sexual; escola e proteção a crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afrodescendentes e populações indígenas; educação para as populações do campo; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, direitos humanos, justiça, tolerância e paz mundial. Na mesma direção, a compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo (2009, p. 2).

---

<sup>45</sup>

Disponível

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=7353](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7353)>.

e.m:

A criação da SECAD, portanto, atua na centralização de temáticas oriundas dos “novos movimentos sociais”, marcados, em um primeiro momento, pela política de identidades.

A SECAD atua no gerenciamento das “políticas de diversidade”. Com isso a Secretaria parece seguir o slogan geral do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo federal: “Brasil, um país de todos”.<sup>46</sup> Essa “educação para todos” defendida pela SECAD em diálogo com o slogan do governo federal está inscrita na nomeação da Secretaria por meio do conceito de “diversidade” e de sua proposta de “democratizar o sistema de ensino”:

A criação da SECAD – possuindo como eixo fundamental a democratização das oportunidades educacionais e a garantia do direito universal a uma educação de qualidade – sinaliza uma inflexão da agenda educacional brasileira. Entre as ações que exemplificam bem esta mudança paradigmática, destaca-se a relevância atribuída hoje às políticas subordinadas à área de atuação da SECAD, qual seja, a de fomentar políticas que contribuam para a diminuição das desigualdades no acesso, para a permanência e sucesso na educação e para o aprimoramento da qualidade educacional, por meio do reconhecimento da diversidade (TOR, 2010).

No campo da Educação o conceito de diversidade tem sido associado a um paradigma de respeito à “diversidade cultural” da sociedade brasileira, remetendo-se, portanto, ao conceito de cultura definido por Roque de Barros Laraia (2003) como um “grupo” que compartilha determinados “valores”. Por isso, o conceito de diversidade para a Educação, conforme uso feito na SECAD, pode ser entendido como um paradigma que guia os processos de ensino-aprendizagem focados no “respeito” e “convivência harmônica” entre os diversos grupos sociais com diferentes “visões de mundo”. A SECAD foi criada,

---

<sup>46</sup> “A Secom está apresentando hoje [08/04/2003] a nova marca que deverá ser adotada por todos os órgãos do governo federal. [...] [P]ropõe a inclusão como plataforma. Um país de todos significa um país de oportunidades iguais, em que todos tenham acesso a direitos fundamentais e possam atender às suas necessidades básicas. [...] A marca foi concebida e criada pelo publicitário Duda Mendonça, que a doou ao governo federal”. (Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2003-04-08/secom-apresenta-nova-marca-do-governo-federal>>).

portanto, como forma de gerenciar, ao menos nas políticas de diversidade, os conflitos e demandas do campo da “diferença” na escola.

Das agências do MEC, a SECAD é aquela com maior aderência à política social do governo Lula, não apenas por ter sido criada nesse governo, mas principalmente por responder à proposta de uma “educação para todos”. Como apontou Ricardo Henriques,

A política educacional no Brasil, a partir da gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, é comprometida em valorizar as diferenças regionais, étnico-raciais, étnico-culturais, e de gênero como investimento de qualidade nos processos formais e não formais de aprendizagem.<sup>47</sup>

Nesse sentido, temáticas antes nunca trabalhadas no MEC passam a ocupar centralidade na política educacional apenas no governo Lula, como é o caso da agenda anti-homofobia.

Como apontou Regina Conrado Melo (2009), a SECAD é fruto de um duplo deslocamento. De um lado, os anseios e pautas políticas de setores do PT e movimentos sociais que apoiavam o governo e, de outro, a necessidade de reestruturação do sistema educacional com vistas ao combate às desigualdades sociais no Brasil:

O caráter estratégico da SECAD era revelado quando a instituição canalizava ações contra a desigualdade transpostas para o plano educacional e ia ao encontro dos interesses de movimentos sociais que apoiavam e apóiam o governo Lula e que tradicionalmente, formavam a base de apoio político do PT. Vale lembrar que a preocupação com a desigualdade social fazia parte da ideologia do PT e da visão dos formuladores, fatores que convergiram para a criação de uma secretaria de educação para a diversidade extremamente politizada (MELO, 2009, p. 126).

Assim, como condição de existência de uma agenda anti-homofobia no MEC figurou a criação de uma agência específica, que fez

---

<sup>47</sup>

Disponível

em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5461&catid=202&Itemid=25](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5461&catid=202&Itemid=25)>.

convergiem os temas da “diversidade” e também das “diferenças”, antes dispersos ou inexistentes em outras agências do ministério, para uma mesma unidade executora de políticas, engajada em princípio com as pautas sociais, mas enfrentando os desafios de “invenção” de políticas e estratégias de ação.

### 2.3.1 A estrutura administrativa da SECAD

Bactérias no meio é cultura.  
(Arnaldo Antunes)

Apresento aqui uma breve descrição sobre a estrutura administrativa da SECAD, pois foi neste setor que as políticas públicas de combate à homofobia na educação foram gestadas, elaboradas e desenvolvidas ao longo do governo Lula. O conhecimento de sua estrutura nos possibilita entender, nos moldes propostos por Bruno Latour (1983), uma instituição/laboratório que se autodefine por seu papel de mediação entre Estado e sociedade civil.

A SECAD é uma agência de governo dividida em “departamentos” e “coordenações”. Essa divisão tem impacto sobre a forma como são executadas as políticas, na medida em que as tarefas relacionadas à agenda anti-homofobia são atribuídas institucionalmente a essas diferentes unidades. Como essas atribuições são tratadas nos diferentes capítulos desta tese, optei por introduzir o leitor nessa estrutura administrativa particularmente com base no trabalho de campo etnográfico e documental.<sup>48</sup> Priorizarei uma apresentação da estrutura interna da SECAD balizada na observação participante e análise documental que resulta na centralidade de três departamentos que estão em diálogo com a agenda anti-homofobia. O primeiro é o “Departamento de Articulação Institucional da SECAD”; o segundo é o “Departamento de Avaliação e Informação Educacional da SECAD”; o terceiro é o “Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania”. Há uma série de outras coordenações que poderiam figurar nesta rápida apresentação, como a “Coordenação de Direitos Humanos”,

---

<sup>48</sup> Não se encontra um organograma sistematizado da SECAD no site do MEC. O “organograma oficial” que apresentarei na FIGURA 4 é fruto de uma busca longa na internet. Encontrei a figura no site <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> e parece, mas não há dados suficientes para confirmar, uma exposição de slides feita por um gestor da SECAD em apresentação a uma “missão italiana”. No Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, há um organograma, mas não se poderia dizer que a estrutura regimental da SECAD esteve em sintonia com esse decreto durante as duas gestões do governo Lula.

mas, dada a sua pouca relevância na lógica nativa e para a análise como um todo, optei por mantê-las fora deste momento introdutório e ilustrativo e citá-las, quando relevante, ao longo do texto. Como afirma a música “Cultura”, de Arnaldo Antunes (em epígrafe), há sempre mais de uma possibilidade, se não infinitas, de se olhar uma situação e, nesse sentido, fazemos sempre os recortes que nos parecem produtivos, eficazes e rentáveis teoricamente. Optei por entender a SECAD a partir dos dados da agenda anti-homofobia, e esta me levou a esses três departamentos.

Conforme o Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004 (ANEXO D), a estrutura regimental da SECAD se divide em quatro departamentos: “Departamento de Educação de Jovens e Adultos”, “Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania”, “Departamento de Avaliação e Informações Institucionais” e “Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional”, além do “Gabinete do Secretário” com sua chefia (FIG. 4). O “Departamento de Educação de Jovens e Adultos” possui três coordenações-gerais sendo elas a de “alfabetização”, a de “educação de jovens e adultos” e a de “pedagogia de alfabetização e EJA”. O “Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania” possui cinco coordenações-gerais: a de “educação ambiental”, a de “diversidade e inclusão educacional”, a de “educação escolar indígena”, a de “educação no campo” e a de “ações educacionais complementares”. O “Departamento de Avaliação e Informações Institucionais” possui três coordenações-gerais: a de “sistemas de informação”, a de “acompanhamento de programas” e a de “estudos e avaliação”. O “Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional” possui duas coordenações-gerais, sendo elas a de “articulação institucional” e a de “planejamento e convênios”. Como o “Departamento de Educação de Jovens e Adultos” não aparece nos dados sobre a agenda anti-homofobia, não é analisado neste tópico.



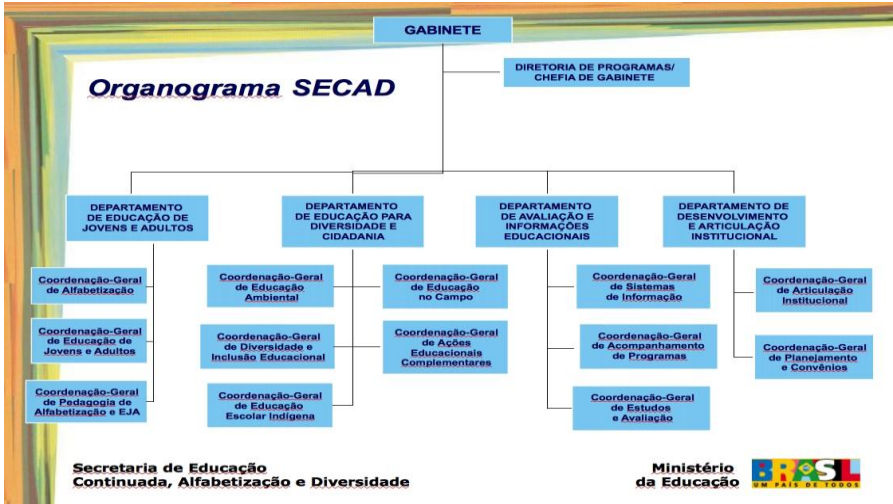


FIGURA 4: Organograma da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC).

O Departamento que mais produziu discursos oficiais (por meio da publicação de notícias no sítio eletrônico da SECAD) sobre gênero e sexualidades, bem como sobre os princípios de governança na área, foi o “Departamento de Articulação Institucional da SECAD”. Se a SECAD/MEC produz suas políticas, como veremos, em articulação com o “núcleo social” do governo Lula, este departamento cumpre função essencial, visto possuir função, entre outras, de mediação e diálogo entre a SECAD e outras instituições, governamentais ou não (especialmente as conveniadas com esta Secretaria). Não há uma só política da agenda anti-homofobia nesta agência que não dialogue com outros órgãos tanto do “núcleo social” do governo Lula como de outras esferas de governança e também da sociedade civil. A própria substituição do primeiro secretário Ricardo Henriques por André Lázaro mostra que o saber produzido nesse departamento foi levado a cabo na escolha do segundo secretário a assumir a SECAD, uma vez que André Lázaro, antes de se tornar secretário, fora diretor do departamento. Além de André Lázaro, também foi diretor/coordenador-geral o gestor Francisco Potiguara Carvalho Júnior. Um dos exemplos de discursos que mostram o estilo de governança da SECAD associado a esse departamento é proferido por Francisco Potiguara Cavalcante Júnior, quando este anuncia a realização do “Seminário AIDS e Religião”, em parceria com o Ministério da Saúde (MS):

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) é parceira do Ministério da Saúde na prevenção ao HIV através do Programa Saúde e Prevenção nas escolas. “É neste trabalho que o MEC tem sentido a necessidade de promover articulação com representantes religiosos”, afirma o diretor do Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional da Secad, Francisco Potiguara (53).

Desta forma, a este departamento é atribuída a tarefa de “mediação” entre a agência e outras instituições sociais. Como a agenda anti-homofobia acontece com base na articulação entre o governo e a sociedade civil, mas também entre diferentes agências do “núcleo social” do governo federal, a “articulação institucional” ocupa lugar importante neste campo de políticas de combate à homofobia no MEC.

Associado à produção, estudo, demanda e compartilhamento de “dados” sobre as temáticas concernentes à SECAD está o “Departamento de Avaliação e Informação Institucional da SECAD”. Diferentemente do INEP, que é um instituto de pesquisas propriamente dito, este departamento também “compartilha” e divulga pesquisas de outras instituições e “produz” demandas para as pesquisas tanto do INEP como de outras agências. Assim, esse departamento é responsável pela construção das “demandas” por indicadores que envolvam as temáticas da SECAD. Um diretor que figurou nesse departamento durante o período estudado foi o gestor Jorge Telles, que, ao afirmar a inclusão de “novas questões” no Censo Escolar mostra, que, à medida que se densificam as agendas da SECAD, este departamento produz demandas aos institutos de pesquisa que possibilitam o adensamento teórico/estatístico das problemáticas enfrentadas pela SECAD:

A partir do próximo ano, o censo escolar vai contemplar perguntas relativas à inclusão social e à diversidade na escola.<sup>49</sup> Os novos questionamentos abordarão temas como meio ambiente, combate à violência contra crianças e adolescentes, identidade cultural, questões étnico-

---

<sup>49</sup> Segundo o Censo Escolar 2006, “em 2005, pela primeira vez o governo brasileiro incluiu no Censo Escolar um encarte com perguntas específicas sobre ações de prevenção em DST/aids, ações de saúde sexual e saúde reprodutiva, prevenção ao uso de drogas e gravidez na adolescência” (BRASIL, 2006).

raciais, de gênero e orientação sexual [...]. Com esses novos dados, será possível propor programas e projetos para a promoção, permanência e sucesso de grupos sociais menos favorecidos em todas as etapas do ciclo estudantil [...]. Os resultados do censo ajudarão na criação de políticas públicas educacionais comprometidas com o fortalecimento de uma educação mais democrática e disposta a reconhecer e respeitar a diversidade de povos, culturas, tradições e de raça que o país possui, afirma Jorge Telles, diretor de Avaliação e Informações Educacionais da Secad [...]. Além do financiamento de programas de inclusão social, o resultado dos novos levantamentos do censo escolar norteará o Ministério da Educação nos projetos de formação continuada de professores, na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, e nos projetos especiais de atividades educacionais no contraturno (turnos, durante a semana, em que os alunos não estão em sala de aula) (57).

Entender a dinâmica em que as agências de governo demandam e traduzem os dados que guiam suas políticas públicas tem mostrado que os “problemas não estão lá” a priori, mas que, diferentemente disso, vão sendo produzidos e reforçados ao longo do processo de consolidação de agendas sociais no período estudado. Como afirmou Rosiléa Willie, gestora da SECAD envolvida na agenda anti-homofobia, “estávamos construindo o trem e o colocando no trilho” [Diário de Campo, 17/11/2010].

Em diálogo com as agendas anti-homofobia, antissexismo e antirracismo, na SECAD, está o “Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania”, com sua variante “Educação para a Cidadania”. Formalmente, possui como missão “promover uma política de educação inclusiva e de qualidade centrada na ética da diversidade” e, como objetivo geral, “planejar, orientar, coordenar e acompanhar a formulação de políticas educacionais voltadas para as comunidades indígenas, populações do campo e afrodescendentes em articulação com os sistemas de ensino”. Informalmente, este departamento ultrapassou o objetivo apresentado em suas atribuições, tendo produzido discursos relacionados tanto ao “combate às desigualdades sociais”, como de “promoção da cidadania” de populações entendidas pela SECAD como

marginalizadas e/ou excluídas dos sistemas de ensino. Respondendo a esses problemas, o departamento parece sempre afirmar “modelos de atuação” com formas consideradas mais eficazes de combate às desigualdades sociais no Brasil. O diretor que figurou neste departamento durante o trabalho de campo foi Armênio Bello Schmidt, cujo “cargo” é “diretor de Educação para a Diversidade e Cidadania da SECAD”, ou “diretor de Educação para a Cidadania da SECAD”. Como apontou o diretor Armênio, “para combater as desigualdades é preciso mostrar para os gestores experiências muito simples, mas de sucesso, que podem ser implementadas em qualquer escola do país” (4). Dessa forma, há uma unidade específica na SECAD preocupada com vulnerabilidades, exclusões e discriminações direcionadas às populações marginalizadas, que compõe, para a SECAD, o quadro de sujeitos da “diversidade sócio-cultural”.

Entender a estrutura interna da SECAD abre pistas para como se implementaram as políticas anti-homofobia no MEC de modo que diferentes tarefas e demandas envolvidas nas políticas eram direcionadas a diferentes departamentos e coordenações com competências específicas.

## 2.4 A CRIAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO DO BRASIL SEM HOMOFOBIA NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Pela primeira vez na história do MEC, o tema homofobia – aversão a homossexuais ou ao homossexualismo, segundo Aurélio Buarque de Hollanda – entra para as discussões que formatarão uma política oficial sobre o tema no ministério.

(Agência de Comunicação da SECAD, 29/05/2006)

Analisarei aqui o lançamento do “Grupo de Trabalho” do Brasil Sem Homofobia (BSH) e seus “dois momentos” durante o governo Lula. Dado o número reduzido de reuniões do GT e sua pouca contribuição técnica na implantação das políticas da agenda anti-homofobia no MEC, parto do pressuposto de que esta instituição teve mais eficácia política do que técnica.

Em 2006, é lançado o “Grupo de Trabalho do Brasil Sem Homofobia no MEC”, que, após a Conferência Nacional LGBT em 2008, passou a se chamar “Grupo de Trabalho encarregado de acompanhar a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia e do Plano Nacional de Promoção dos Direitos Humanos e da Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais no Ministério da Educação”.

Segundo o ativista Beto de Jesus, convidado para compor o Grupo de Trabalho (GT) que acompanhou e monitorou as políticas do BSH no MEC, foi somente após cerca de 70 anos de existência, e durante o governo Lula, que o Ministério da Educação (MEC) passou a discutir “homofobia” e outras questões relacionadas ao acesso de populações LGBTTTT ao sistema nacional de educação formal.<sup>50</sup> É nesse contexto de inclusão da “homofobia” como um problema educacional que surge o GT. O GT BSH no MEC teve duas gestões, que, como veremos, definiram dois momentos da política anti-homofobia na educação. Ambas foram compostas por integrantes do MEC, da CAPES,

---

<sup>50</sup> Diário de campo de participação no Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura em 2008.

de universidades (sob o título de “especialistas de notório saber”) e dos movimentos sociais:

TABELA 1 – Integrantes do GT BSH no MEC nas duas gestões

GT BSH MEC			
Primeira gestão (2006)		Segunda gestão (2008)	
Instituição que representa	Nome (titular e suplente)	Instituição que representa	Nome (titular e suplente)
Representante da Secretaria Executiva (SE) do MEC	Titular: Ana Eliza Estrela Ferreira Suplente: Fabiana Cardoso Martin	Representante da Secretaria Executiva (SE) do MEC	Titular: Adriano Almeida Dani Suplente: Manoela Dutra Macedo
Representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC	Titular: André Luiz de Figueiredo Lázaro Suplente: Jaqueline Moll	II - Representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC	Titular: André Luiz de Figueiredo Lázaro Suplente: Rosilea Maria Roldi Wille
III - Representante da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC	Titular: Rodrigo de Oliveira Júnior Suplente: Webster Spiguel Cassiano	III - Representante da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC	Titular: Hilton Sales Batista Suplente: Lucas Ramalho Maciel
IV - Representante da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC	Titular: Misiara Cristina Oliveira Suplente: Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues	IV - Representante da Secretaria de Educação Especial -SEESP do MEC	Titular: Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues Suplente: Izabel Pereira Braga

GT BSH MEC			
Primeira gestão (2006)		Segunda gestão (2008)	
V - Representante da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC	Titular: Ângela Maria Martins Suplente: Luciana dos Santos	V - Representante da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC	Titular: Douglas Silveira Suplente: Ethel Bastos
VI - Representante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC	Titular: Elias Vieira de Oliveira Suplente: Caetana Juracy Rezende Silva	VI - Representante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC	Titular: Georgina Rausch Chuquer Suplente: José Fernando Rocha Goulart
VII - Representante da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC	Titular: Maria de Fátima Simas Malheiro Suplente: Maria Eneida Costa dos Santos	VII - Representante da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC	Titular: Maria de Fátima Malheiros Suplente: Suelen Silva Pinho
VIII - Representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	Titular: Maria Isabel Lessa da Cunha Canto Suplente: Manoel Santana Cardoso	VIII - Representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	Titular: Idelazil Cristina Talhaverini Suplente: Marta Elias Ribeiro de Oliveira

GT BSH MEC			
Primeira gestão (2006)		Segunda gestão (2008)	
IX - Representante da Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC	Titular: Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira Suplente: Ana Carolina Silva Ciroto	IX - Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC	Titular: Rogério Diniz Junqueira Suplente: Ana Carolina Silva Ciroto
X - Especialistas de notório saber:	Titular: Sérgio Carrara Suplente: Gláucia Elaine Silva de Almeida c) Titular: Fernando Seffner d) Suplente: Luiz Mello de Almeida Neto	X - Especialistas de notório saber:	Titular: Cláudia Maria Ribeiro Suplente: Paula Regina Costa Titular: Marco Antonio Torres Suplente: Iole Macedo Vanin



GT BSH MEC			
Primeira gestão (2006)		Segunda gestão (2008)	
XI - Representantes do movimento Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBTT):	Titular: Antonio Luiz Martins dos Reis Suplente: Marcio Rodrigo Caetano c) Titular: Roberto de Jesus d) Suplente: Clóvis Arantes e) Titular: Ivana Maria Antunes f) Suplente: Érica Maia g) Titular: Simone Valencio Kochanowski h) Suplente: Sandra Cela i) Titular: Thiago Aquino Araújo (registro civil)/Tatiana Araújo (nome social) j) Suplente: Luiz Edgar Christ (registro civil)/Liza Minelly (nome social) k) Titular: Roberto Fernandes de Souza (registro civil)/Beth Fernandes (nome social) l) Suplente: Adalto Graner Barbosa (registro civil)/Bárbara Graner (nome social)	XI - Representantes do movimento LGBT:	Titular: Victor De Wolf Rodrigues Martins Suplente: Clóvis Arantes Titular: Luiz Ramires Neto Suplente: Alcemir de Oliveira Freire Titular: Raimunda Denise Limeira Souza Suplente: Lucélia Dias Macedo Titular: Érica Maia Pantoja Suplente: Monica Cristina Ventura Galdinho Titular: Adriano Barbosa Sales (registro civil)/Adriana Sales (nome social) Suplente: Jesualdo da Silva (registro civil)/Gabriela da Silva (nome social) Titular: Alexandre Cordeiro (registro civil)/Carla Machado (nome social) Suplente: Rafael Henrique da Silva (registro civil)/Rafaelly Wiest (nome social)

O lançamento do programa BSH e a responsabilização da SECAD como a agência governamental que implantaria essas políticas no campo da educação exigiu que se compusesse esse grupo nos moldes de “conselho” que pudesse orientar as políticas da agenda anti-homofobia. A ideia de criação de um GT para acompanhamento das ações da agenda anti-homofobia no MEC já estava sinalizada no Eixo V do programa Brasil Sem Homofobia, em que se aborda o “direito à educação”. No Eixo V, em um de seus objetivos específicos, previa-se a criação de um “subcomitê”, composto por gestores e ativistas:

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

[Ação 23]

- Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.
- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da 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 GLTB.
- 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. Brasil sem Homofobia, 2004, p. 22-23)

Interessante mencionar que apenas a ação 23 de todo o programa Brasil Sem Homofobia possui objetivos específicos, sendo que em todos os outros eixos cada objetivo é numerado como uma ação específica.

No momento de elaboração do programa já se refletia sobre a importância de criação de um GT para acompanhar as políticas anti-homofobia no MEC, dado que este tema era “novidade” como ação do ministério e, sem participação da sociedade civil, avaliava-se que as políticas poderiam ter sua eficácia diminuída.

O GT do BSH no MEC foi lançado em um momento em que os temas do preconceito e da discriminação passam a ser entendidos como obstáculos nos processos de ensino e aprendizagem na educação formal. Como apontou o Boletim CLAM/UERJ em seu relatório sobre o primeiro dia de reunião do GT,

Expressões pejorativas são utilizadas na sociedade como forma de prejudicar a imagem das pessoas. O problema se torna mais complicado quando acontece nas escolas e de forma repetitiva, o que acaba interferindo negativamente no aprendizado ou até mesmo na evasão de alunos (Boletim CLAM, 23/05/2006).

Justificativas como esta para a implantação de políticas de combate aos preconceitos e discriminações na escola se multiplicaram em maio de 2006, ano em que chega ao Brasil uma pauta internacional, elaborada na França, que nomeia o 17 de maio como Dia Mundial de Combate à Homofobia. Esta pauta é resgatada pelo MEC quando lança o GT:

O dia 17 de maio marca o Dia Mundial de Combate à Homofobia. Visando à formação de mais de mil profissionais da educação em cidadania e diversidade sexual ainda este ano, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), promove no MEC o programa do governo federal Brasil sem Homofobia. [...] A idéia de instituir o dia de combate à homofobia surgiu na França, a partir de uma iniciativa de Louis-Georges Tin. A meta é fazer com que o dia comemorativo faça parte dos calendários oficiais do maior número de países possíveis e entidades internacionais, assim como o

Dia da Mulher e o Dia Mundial contra Discriminação Racial. Garantir cidadania plena, revogar leis discriminatórias e acabar com a intolerância antigay também são itens das manifestações.<sup>51</sup>

Nesse sentido, o lançamento do GT BSH no MEC é imbuído em um momento em que a homofobia é coroada como a principal categoria de políticas públicas globais de combate às violências contra LGBTTT, mas também de promoção da cidadania homossexual.

Nas duas gestões do GT BSH no MEC, pude definir dois diferentes momentos. Em um primeiro, anterior à realização da Conferência Nacional LGBT em junho de 2008, o GT estava em estruturação e a agenda anti-homofobia no MEC ainda estava em processo de negociação:

O programa Brasil sem Homofobia envolve diversas entidades do governo na promoção do respeito à diversidade sexual e do combate às várias formas de violação dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais. O Ministério da Educação tem como responsabilidade a promoção de campanhas de combate à violência homofóbica nas escolas. No dia 25 deste mês, o grupo de trabalho (GT) do Brasil sem Homofobia do MEC deverá se reunir, pela primeira vez, para avaliar a implementação dos cursos [...] apoiad[o]s pelo ministério. O GT é composto por representantes de todas as secretarias do MEC, Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep/MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC).<sup>52</sup>

Em um segundo momento, posterior à Conferência Nacional LGBT, já havia sido elaborado o Plano Nacional LGBT, com novas propostas para a educação, e maior expertise da sociedade civil na atuação em colaboração com o MEC:

---

<sup>51</sup>

Disponível

em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6268&catid=202](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6268&catid=202)>.

<sup>52</sup>

Disponível

em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6268&catid=202](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6268&catid=202)>.

Foram sendo apresentadas orientações e encaminhamentos que se passa a relatar:

1 - alterar o nome do “Grupo de Trabalho encarregado de acompanhar a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia no Ministério da Educação” (GT BSH/MEC) para “Grupo de Trabalho encarregado de acompanhar a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia e do Plano Nacional de Promoção dos Direitos Humanos e da Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais no Ministério da Educação” (GT LGBT/MEC), tendo como referência a Portaria SEDH nº 432, de 02/07/2008, publicada no DOU de 03/07/2008. (Responsabilidade: MEC/Secad);

2 - fomentar ações de formação continuada presencial na área da promoção da diversidade sexual e do enfrentamento de preconceitos, discriminações e violência em virtude da orientação sexual e da identidade de gênero (Responsabilidade: Secad);

3 - enviar considerações para a nova edição do “Saúde e Prevenção nas Escolas” (SPE) e, para isso: a) criar uma “comissão especial” no âmbito do próprio GT para discutir o assunto e propor alterações; b) delegar a essa comissão a atribuição de dialogar com o Grupo de Trabalho Federal (GTF) do SPE e o Programa Saúde na Escola (PSE) e avaliar os procedimentos a serem adotados (Responsabilidade: GT, juntamente com Secad/DEIDHUC e SEB);

4 - promover interação com a equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB) envolvida na discussão e na apresentação de contribuições para o currículo da Educação Básica (Responsabilidade: GT);

5 - aprimorar os mecanismos de acompanhamento dos projetos financiados pelo MEC na área da diversidade sexual (Responsabilidade: GT e Secad);

6 - compartilhar entre os membros do GT LGBT/MEC os dados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo sobre a homofobia no Brasil e encaminhá-los para a equipe de pesquisadores(as)

- da Reprolatina (projeto “Escola sem Homofobia”). (Responsabilidade: Beto de Jesus);
- 7 - apoiar e garantir a participação de representante do Ministério da Educação no XV Encontro Nacional de Travestis e Transexuais (Entlaid), em Salvador, em setembro de 2008 (Responsabilidade: Secad);
- 8 - tomar providências voltadas a rever e publicar o “Caderno Diversidades” (Responsabilidade: Secad, em parceria com a SEB);
- 9 - adotar providências visando à republicação do “Caderno Secad” nº 4, possivelmente em inglês, francês e espanhol (Responsabilidade: Secad);
- 10 - buscar parceria para realizar concurso para premiar pesquisas e outras iniciativas acadêmicas que contribuam para compreensão da temática LGBT na escola (Responsabilidade: GT e Secad);
- 11 - divulgar os encontros regionais do projeto “Escola Sem Homofobia” para os membros do GT e para as representações municipais e estaduais (Responsabilidade: Secad);
- 12 - discutir as diretrizes sobre educação destacadas no Relatório da Conferência Nacional LGBT (Responsabilidade: GT);
- 13 - implantar mecanismo institucional que possibilite a discussão permanente entre os(as) membros do GT LGBT/MEC, como, por exemplo, um blog, uma lista etc. (Responsabilidade: Secad);
- 14 - encaminhar os nomes dos(as) novos(as) representantes do LGBT/MEC até 30 de setembro de 2008 (Responsabilidade: áreas do MEC que fazem parte do GT e demais instituições-membro);
- 15 - encaminhar a minuta do Regimento Interno analisada e aprovada pelo GT para análise e aprovação da Secretaria Executiva [...];
- 16 - a provável data para a realização da próxima reunião do GT LGBT/MEC: 27 e 28 de outubro de 2008. Nesta reunião, será fechado o cronograma de 2009. [Toni Reis, Mensagem Pessoal, 29/10/2008]

Entre um momento e outro, houve inoperância do GT, denunciada pelo movimento LGTTT: “[a] efetivação plena do

Programa Brasil Sem Homofobia e a reativação imediata do Grupo de Trabalho para acompanhamento da implementação do Programa” [Toni Reis, Mensagem Pessoal, 29/11/2007].

Com função “política”, o GT BSH no MEC representou, durante o período do governo Lula, uma instituição legitimadora das ações do MEC, ao congregar em seu quadro gestores, ativistas e acadêmicos. Conforme aponta uma notícia da SECAD, a homofobia se tornou, durante este período, um “problema” a ser “enfrentado” pelo MEC:

Há consenso [entre os integrantes do GT BSH no MEC] que há necessidade de discutir o tema nas escolas, pois a homofobia incita o ódio, a violência, a difamação, a injúria, a perseguição e a exclusão. Além de prejudicar a imagem das pessoas – alunos, professores ou servidores –, interfere no aprendizado e na evasão escolar. A homofobia cria e consolida um conjunto agressivo de referência contra gays, lésbicas, transgêneros e transexuais, identificando-os como pessoas perigosas, ridículas, anormais e doentes. O grupo que discute o assunto se reuniu, dia 25, no MEC. Em um mês eles irão se reencontrar. No primeiro encontro, o ministro da Educação, Fernando Haddad, destacou que “a homofobia está na agenda do MEC”. Ele explicou que, a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em 2004, foi possível dar visibilidade a questões como a homofobia. “É uma tarefa inadiável”, comentou. Na opinião do ministro, o MEC trabalha com quem conhece o assunto da homofobia, quer ajuda e tem esperança de modificar a realidade. Os participantes do grupo representam o MEC e entidades que lutam pelo respeito à diversidade sexual e pelo combate às várias formas de violação dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e transexuais. “Queremos construir um consenso para promover a respeitabilidade. A homofobia é um problema real. O grupo de trabalho é histórico e não um grupo de gabinete”, explicou o secretário executivo adjunto do MEC, André Lázaro. Durante a primeira reunião, cada membro falou de suas experiências com a homofobia e disse o que

espera do trabalho. O grupo debateu parâmetros para desenvolver uma agenda de trabalho e deixou claro como cada secretaria e entidade participante pode contribuir. Segundo o professor Fernando Seffner, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a idéia é construir consensos para nortear ações de combate à homofobia nas escolas. Para Roberto de Jesus, representante do Movimento Gays, Lésbicas, Transgêneros e Transexuais (GLBTT), em São Paulo, há duas visões que predominam sobre o homossexualismo: “doença ou pecado”. Ele entende que é preciso informar os professores e sugeriu que o MEC produza um selo sobre o combate à homofobia. “Com 70 anos de existência, só agora o MEC discute a homofobia. Estava na hora”. Roberto propôs colocar o tema como caráter reflexivo e de diálogo nas escolas.<sup>53</sup>

Dessa forma, o GT BSH no MEC foi uma importante instituição que, apesar da inoperância e dos mínimos resultados concretos na implantação da agenda anti-homofobia, funcionou como propagadora de discursos que localizavam a homofobia como um problema da educação brasileira, servindo como locus de colaboração (logo, lugar privilegiado de “coalizão”) entre o MEC, as universidades e o movimento LGBTTT.

## 2.5 INDICADORES DE VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA

A estatística está dentro da cultura.  
(Maria Laura Viveiros de Castro  
Cavalcanti, 1996, em comentário  
da obra de Oracy Nogueira)

Busco agora analisar o papel dos “indicadores de violência homofóbica” produzidos durante o governo Lula na criação tanto das possibilidades de existência como na legitimação da agenda anti-homofobia no Ministério da Educação (MEC). Os números e percentagens trazidos nos relatórios estatísticos de “violência homofóbica”, em consonância com a efervescência produzida pela eleição de Lula, inauguram as condições de possibilidade de constituição das políticas anti-homofobia executadas pela SECAD.

---

<sup>53</sup>

Disponível

em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=6374](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6374)>.



Desse modo, a produção de indicadores de violência homofóbica foi condição da execução, legitimação e ampliação da agenda anti-homofobia no MEC. Um primeiro pressuposto é que esses indicadores, além de dialogarem com o campo mais amplo de políticas públicas, como veremos, produzem o que Tito Sena (2007) chamou de “sexualidades estatísticas”, movimento que se inicia com a publicação dos relatórios Kinsey, Masters & Johnson e Hite, que atuam na produção de uma dinâmica que transforma sexualidades descritivas em sexualidades prescritivas, ou seja, um mecanismo estrutural e funcional que normatiza e produz verdade científica sobre a sexualidade. Foi a produção da homofobia no Brasil como um “fato científico” (a partir da estatística) que garantiu sua “eficácia política”. As estatísticas de violência homofóbica foram amplamente utilizadas e, até o presente momento, compõem apresentações e textos sobre sexualidades e violências em todo o Brasil.<sup>54</sup>

Tomando como base as reflexões de Henri Atlan, sobre a estatística ser uma forma de “lidar com a ignorância” que “nos permite lidar, de modo preciso, com as coisas que não conhecemos” (2003, p. 128), considero que foi a produção de indicadores sociais que permitiu a um governo que explora e faz uso da “GLTBfobia institucional” (MELLO et al., 2010) cercear um problema até então desconhecido. Por seu caráter “objetivo” e “científico”, a produção de dados estatísticos foi celebrada por gestores, setores acadêmicos e ativistas como a principal fonte de informação para as políticas públicas.

Kabengele Munanga (2001), ao refletir sobre as questões raciais, disse que as políticas em prol dos excluídos dificilmente alcançam ponto de unidade na sociedade. Se tomarmos como princípio este argumento, produzido no seio das políticas afirmativas para negros e indígenas, entenderemos, com base no contexto apresentado nos tópicos anteriores, que a agenda anti-homofobia produz dissenso (quando não revolta e “pânico moral”) na sociedade brasileira.<sup>55</sup>

A partir dos dados recolhidos para a pesquisa da qual se originou esta tese, constatei que uma das alternativas usadas pelo governo para a implementação de uma agenda anti-homofobia no campo da educação foi a produção de dados estatísticos que buscavam “escanear o problema da homofobia”, demonstrando em números e medidas e, com base em

---

<sup>54</sup> Quase todas as apresentações de trabalho e palestras sobre o programa “Gênero e Diversidade na Escola” e do projeto “Escola Sem Homofobia” citam um ou mais relatórios dos que serão apresentados neste tópico.

<sup>55</sup> Vide, por exemplo, a polêmica do “Kit Gay”, no Capítulo 6.

“fatos científicos”, as “evidências” da “existência da homofobia” tanto na sociedade brasileira como na escola. Assim, durante todo o governo Lula, foram sendo produzidos “dados quantitativos” sobre homofobia em várias instituições e contextos sociais que, dado o seu caráter de verdade científica, “atestaram o problema” e legitimaram a implementação da agenda política aqui estudada.

Segundo Clarice Saete Traversini e Samuel Edmundo López Bello (2009), que analisaram o Programa Alfabetização Solidária executado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a estatística é uma tecnologia que possibilita organizar um campo que, antes, era disperso, possibilitando uma governamentalidade que atua tanto na produção de estratégias de intervenção como na ilustração das posições dos governos frente a determinados problemas. Nesse sentido, a estatística é uma forma de “dirigir, administrar e otimizar as condutas individuais e coletivas”:

como tecnologia de governo o saber estatístico tem criado, inventado, fabricado regularidades, as quais têm sido postas nas populações, tornando-as necessárias e pertinentes à sua gestão. Essas regularidades estão na ordem do saber estatístico e não respondem, necessariamente, a grandes modelos – explicativos-comportamentais próprios das ciências empíricas sobre os modos de ser ou agir das populações. Diferente disso, a idéia que parece ser fabricada é que as regularidades são necessárias à prática social da gestão das populações e, portanto, deverão ser produzidas na ordem do saber, atreladas a condições políticas, sociais e econômicas do seu tempo. As regularidades assim fabricadas e dispostas são centrais para a tomada de decisão em torno das populações. Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos os aspectos (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149).

Seguindo as reflexões dos autores, a produção de estatísticas no campo de políticas anti-homofobia produz regularidades sobre o “problema da homofobia” para o MEC, tomando este problema “mensurável” para a gestão da educação brasileira.

Os indicadores de violência homofóbica produzidos até 2004 foram condição de possibilidade da agenda anti-homofobia no MEC. Em uma revisão do campo da Administração Pública, Celina Souza (2006) afirmou que há três formas de se colocar um “problema” em foco para os gestores de políticas públicas. A primeira forma seria a divulgação de “indicadores” que são, segundo a autora, uma forma de “desnudar” o problema. A segunda seria por meio da demonstração da recorrência do problema (a autora usa o exemplo de desastres naturais). A terceira seria o feedback, ou seja, evidências que mostrariam as falhas do sistema de gestão. Segundo a autora, “o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir” (SOUZA, 2006, p. 40), ou seja, os “indicadores” criam a possibilidade de identificação e mensuração do problema e, sem eles, não há possibilidade de existência de uma política pública.

Michel Foucault (1979), em seu artigo sobre a Medicina Social, mostra como a estatística é importante na legitimação das ações do Estado que busca – por meio dos corpos – individualizar e produzir certas “verdades” sobre a anatomia urbana.

As ideias de uma medicina urbana e de uma medicina de Estado, evidenciadas por Michel Foucault (1979), nos ajudam a pensar essa produção de estatísticas sobre homofobia no Brasil iniciada por um banco de dados de assassinatos de homossexuais do Grupo Gay da Bahia (GGB). A medicina urbana e a medicina de Estado compreenderam uma série de operações com metodologias “quantitativas” e “produção de agências governamentais” que permite pensar o sistema de produção de estatísticas como um aparato com vistas à normalização de tipos “novos” de políticas públicas.

### 2.5.1 A produção de indicadores sobre assassinatos homofóbicos pelo Grupo Gay da Bahia

A primeira iniciativa de produção de indicadores de violência homofóbica partiu do movimento LGBTTT, por intermédio da ação pioneira de Luiz Mott, do GGB, ao documentar notícias da mídia impressa sobre assassinatos de homossexuais, desde a década de 1980.

Em vídeo de 1991 intitulado Luiz Mott denuncia a violência anti-gay,<sup>56</sup> o antropólogo já afirmava: “ainda não tivemos o privilégio de sermos recebidos pelo secretário [de segurança pública], mas um assessor registrou o nosso dossiê com 103 assassinatos”. Dessa forma, mais de uma década antes do Governo Lula, o movimento LGBTTT passou a documentar os assassinatos e contabilizar em números a violência letal contra homossexuais. Processo de produção de indicadores de violência homofóbica que esteve desde o início em diálogo, também, com a gestão estatal, conforme aponta Luiz Mott no fragmento supra, ao dizer que os dados produzidos foram “entregues ao secretário”.<sup>57</sup> Assim, o GGB, por seus relatórios anuais que antecederam o governo Lula, atuou na produção da categoria “homofobia” quando, de forma pioneira, “documentou” e “produziu” dados estatísticos sobre o assassinato de pessoas LGBTTT.<sup>58</sup>

Apresentarei, primeiramente, uma análise da forma como os “indicadores” impactam as agendas sociais, para, posteriormente, apresentar, a partir de meu ponto de vista, os principais relatórios com indicadores de violência homofóbica que informaram a agenda anti-homofobia no MEC.

### 2.5.2 O papel dos “indicadores de violência homofóbica”

Para que uma política pública seja eficaz, é necessária a produção de “indicadores”, ou seja, de um corpus científico/matemático de números e medidas que ateste a existência e abrangência de um problema a ser enfrentado pelo governo. Dessa forma, o campo científico, que produz essas estatísticas, está no centro do campo político. Bruno Latour aponta como “o fato científico é o produto de pessoas e cenários comuns e ordinários, que não são ligados uns aos outros por normas ou formas de comunicação especiais, mas que atuam com dispositivos de inscrição [procedimentos de escrita, aprendizagem, impressão e documentação]” (1983, p. 162), ou seja, para o autor em uma de suas metáforas, os fatos científicos são como trens que correm nos trilhos, mas que, ao mesmo tempo, não conseguiriam correr em um campo aberto. Assim, os fatos científicos somente o são caso estejam em ligação com outros fatos científicos (correndo em uma mesma rede de

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6UemFVsgOIU>>.

<sup>57</sup> A figura do “secretário” será trabalhada no Capítulo 4.

<sup>58</sup> O GGB foi capaz de documentar, entre 1963 e 2002, 2.218 assassinatos de pessoas LGBTTT no Brasil (MOTT; CERQUEIRA, 2001).

“trilhos”). No que tange ao mundo da política, é a estatística (e suas instituições) que constrói os instrumentos que possibilitam atuar sobre o “mundo exterior” ao gabinete/laboratório, o que posiciona, para Bruno Latour, o “laboratório” no seio do campo político no qual a composição do contexto social é transformada, com uma função e atuação particulares:

se você entende por política as eleições e as leis então Pasteur [...] não foi impulsionado por interesses políticos, salvo em alguns aspectos marginais de sua ciência [microbiologia]. Assim, sua ciência é protegida do questionamento, e o mito da autonomia da ciência é protegido. Se por política você entende ser o porta-voz das forças que você usa para moldar a sociedade e que você é a única autoridade credível e legítima, então Pasteur é um homem plenamente político (1983, p. 157-158).

Nesse sentido, há o entrelaçamento entre o “campo científico” e o “campo político”, na medida em que ambos se afetam mutuamente. Entretanto, “campo científico” e “campo político” não são a mesma coisa uma vez que o “campo científico” é produtor de verdades eficazes que fazem os diferentes grupos sociais se sentirem interessados pelos conhecimentos produzidos. Há uma dinâmica entre “interesse da população” e “produção do conhecimento” que faz com que o estatuto de Científico garanta credibilidade e legitimidade a determinados cientistas e políticos.

O relatório “Juventudes e Sexualidades” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), apesar de lançado em 2004, como veremos, é usado na grande maioria das teorias e ações que envolvem educação e homofobia como forma de legitimação, evidência de existência da homofobia e credibilidade para a agenda anti-homofobia, até os dias de hoje. Um exemplo foi seu uso durante o seminário “Homofobia nas Escolas” no Senado Federal, no final de 2009. Em apresentação de Toni Reis (2009), presidente da ABGLT, os dados de que 39,6% dos alunos não gostariam de um colega homossexual, 35,6% dos pais de alunos não gostariam que o filho tivesse um colega homossexual e que 59,5% dos professores consideram que possuem conhecimento insuficiente sobre homossexualidade são lançados para o público como forma de “evidenciar”, pelos números e medidas, que a homofobia 1) existe de fato e 2) é fruto da ignorância e de problemas na

formação inicial de professores. Outro exemplo é a quantidade de trabalhos acadêmicos que o citam com esse caráter de “fato científico” da homofobia, como os de Filho e Marretto (2008); Borges e Meyer (2008); Nascimento e Carrara (2007); Bortolini (2009).<sup>59</sup>

Ainda é possível seguir as formas pelas quais as ciências são usadas para transformar a sociedade e redefinir o que é feito e quais são seus alvos”, disse Bruno Latour (1983). Vimos aqui de que modo, com base na observação da produção estatística, os campos político e científico se entrelaçam e como o relatório da UNESCO (que veremos a seguir) está para a agenda anti-homofobia assim como a microbiologia de Pasteur esteve para a epidemiologia parisiense do final do século XIX. Se Bruno Latour (1983) mostra como Pasteur foi capaz, como cientista, de produzir um campo de interesse social direcionado ao seu laboratório a partir de seus estudos sobre epidemiologia, os relatórios com indicadores de violência homofóbica produzidos por agências, universidades e movimentos sociais foram moldando a homofobia como um problema da sociedade brasileira e garantindo que políticas públicas de combate à homofobia fossem implementadas. Estes indicadores, altamente usados, estão em relação direta com o “interesse social” direcionado ao “combate à homofobia” na sociedade brasileira. Como o relatório “Juventudes e Sexualidade” é o precursor de um campo, tentarei apresentar agora este e outros três relatórios que tiveram similar, apesar de menor, impacto na agenda anti-homofobia na educação. A seguir, veremos quatro relatórios que produziram “indicadores de violência homofóbica” e que foram usados pelo governo para a instalação do BSH.

---

<sup>59</sup> 1) Em “Apontamentos sobre o atentar contra a própria vida, homofobia e adolescências” de Fernando Silva Teixeira Filho e Carina Alexandra Rondini Marretto se afirma: “tal fato corrobora com os dados da pesquisa [...] no que diz respeito ao desconforto que alguns pais sentem em relação a possibilidade de seus filhos e filhas estudarem junto com colegas e/ou professores/as não-heterossexuais” (TEIXEIRA FILHO; MARRETTO, 2008, p. 144). 2) Em “Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia” de Zulmira Newlands Borges e Dagmar Estermann Meyer se afirma: “25% da população estudada não queria ter um colega de classe homossexual, como se a mera presença de um colega pudesse contaminar alguém como o ‘vírus’ da homossexualidade” (2008, p. 72). 3) Em “Masculinidade e Homofobia: produções de sentido acerca do masculino” de Marcos Nascimento e Sérgio Carrara se afirma: “pesquisa realizada pela UNESCO [...] com alunos, pais e professores em todo o país mostrou que 25% dos adolescentes não gostariam de ter um colega gay na sala de aula” (NASCIMENTO; CARRARA, 2007, p. 96). 4) Em “Violência e Sexualidade: Gênero e Homofobia na Escola” de Alexandre Bortolini se afirma: “nesse estudo, um quarto dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. O percentual fica maior ainda quando se trata apenas dos meninos” (BORTOLINI, 2009, p. 4).

### 2.5.3 Relatórios sobre homofobia, violências e homossexualidades

Optei por trazer apenas uma pequena amostra que considero representativa com a análise de quatro relatórios. Estes relatórios, produzidos por instituições governamentais, supragovernamentais, da sociedade civil e acadêmicas, proveram o campo que circunda a agenda anti-homofobia com “dados científicos e estatísticos”, alterando o léxico do campo e garantindo maior “segurança teórica e científica” para todos os envolvidos.

O primeiro (e mais importante) foi o relatório “Juventudes e Sexualidade”, produzido pela UNESCO; o segundo, o relatório “Política, Direitos, Violência e Homossexualidade”, de autoria do CLAM/UERJ; o terceiro, o relatório “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil”, elaborado pela Fundação Perseu Abramo; e o quarto, o relatório “Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação Escolar”, organizado pelo INEP. Apresentarei uma descrição e pequena análise sobre cada um dos relatórios, cujo quadro sinótico (TAB. 1) está abaixo:

TABELA 2 – Quadro sinótico de relatórios de violência homofóbica

Instituição	Título do relatório	Ano de lançamento	Fonte dos dados	Temas investigados
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO	Juventudes e Sexualidade	2004	Survey grupos focais com alunos, pais e de alunos e corpo técnico-pedagógico	Iniciação sexual; gravidez juvenil; contracepção; aborto; sexualidades (violências, preconceitos e discriminação)

Instituição	Título do relatório	Ano de lançamento	Fonte dos dados	Temas investigados
Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos CLAM	Política, emDireitos, eViolência e Homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004	2004	Aplicação de questionário participantes da Parada do Orgulho GLBT Rio Janeiro/RJ	Motivos de participação na parada; identidades sexuais e de gênero; conjugalidade e parentalidade; participação política; discriminação, violência e vitimização
Fundação Perseu Abramo	Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e Respeito às Diversidades Sexuais	2009	Aplicação de questionário amostra da população brasileira adulta e do Governo com (Módulo I) e pessoas homossexuais e bissexuais adultas (Módulo II)	Preconceito contra discriminação contra LGBT; situação dos LGBT hoje e no passado; LGBT e mídia; papel do Governo com (Módulo I) LGBT; e legislação e direitos para LGBT; violências



Instituição	Título do relatório	Ano de lançamento	Fonte dos dados	Temas investigados
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP	Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar	2009	Aplicação de questionário em relação aos diretores, professores sociológicos, funcionários, alunos, pais/mães	Preconceito e discriminação em relação aos seguintes marcadores: étnico-racial, necessidades especiais, gênero, geracional, socioeconômico, territorial e orientação sexual

### 2.5.3.1 O relatório da UNESCO

O relatório da UNESCO intitulado “Juventudes e Sexualidades”, assinado por Mary Castro (socióloga), Miriam Abramovay (educadora) e Lorena Silva (economista), foi lançado em julho de 2004, com o apoio do Instituto Ayrton Senna, do Ministério da Saúde, do Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Com um trabalho de campo que durou três anos, o relatório de 428 páginas é extenso e busca cercar vários temas relacionados ao campo que dá seu título: juventudes e sexualidade. Tem sete capítulos, além dos elementos pré-textuais e anexos, e tem-se acesso a ele tanto em forma de livro impresso<sup>60</sup> quanto online. Como aponta Adriano Beiras em resenha do livro publicada na Revista Estudos Feministas,

<sup>60</sup> CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVA Y, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. Juventudes e sexualidade. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

Pode-se considerar *Juventudes e sexualidade* uma das obras mais completas sobre o tema e sobre a realidade brasileira, que, certamente, é uma referência para trabalhos relacionados à sexualidade e à juventude. O livro está bem organizado e escrito, apresentando resumos no final de cada capítulo sobre os dados mais importantes. Percebe-se uma boa organização dos relatos dos grupos focais, entrelaçados com a teoria e as percepções dos pesquisadores (2005, p. 442).

É no capítulo 6, intitulado “Ressignificando sexualidade, por violências, preconceitos e discriminações”, que encontramos um item dedicado exclusivamente à homofobia: “6.2 Preconceitos e discriminações: o caso da homofobia” (p. 277-304). O tópico é, seguindo o modelo presente em outros capítulos do livro, dividido em uma introdução, uma discussão que precede os “quadros” com dados estatísticos, uma discussão com os dados qualitativos e, no final, um sumário que resume os principais resultados e análises do tópico. Dados quantitativos e qualitativos são analisados em conjunto. O conceito de “homofobia” é tratado como um “tipo de violência” cujos alvos são jovens “tidos como homossexuais”. No plano geral de análise de violências, o relatório apresenta a hierarquização do período “bater em homossexuais” em relação a outras formas de ação violenta como “atirar em alguém”, “estuprar”, “usar drogas” etc. No plano específico de análise da homofobia, o relatório produz dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos refletem a criação de determinadas medidas como “gostaria ou não de ter homossexual em classe” (para alunos), “gostaria ou não que homossexual fosse colega de classe dos filhos” (para pais) e “gostaria de ter alunos homossexuais” (para professores) e “a homossexualidade é uma doença” (para os três grupos). Os dados qualitativos são apresentados por meio de transcrições literais de falas e análises das autoras e refletem sobre os principais apelidos usados como categorias acusatórias de homossexuais, a distância desejada pelos alunos em relação aos homossexuais, o papel relapso dos professores quando assistem como espectadores às situações de homofobia, a dinâmica conhecimento/ignorância em relação à homossexualidade, entre outros. O relatório ainda estratifica os dados segundo estado da federação e gênero, o que possibilita sabermos quem violenta mais, meninos ou meninas, e em que lugar. No que tange à apropriação social dos dados

da pesquisa, vemos que, antes mesmo de seu lançamento oficial, a revista *Época* da Editora Globo, de 08 mar. 2004, coincidentemente Dia Internacional da Mulher, propagava informações sobre o relatório:

É o estudo mais abrangente sobre o tema já realizado no Brasil. Participaram mais de 16 mil alunos de 10 a 24 anos, todos matriculados entre a 5ª série do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio de colégios públicos e privados. Também foram ouvidos cerca de 4.500 pais e mães, além de 3 mil educadores. [...] A pesquisa *Juventudes e Sexualidade*, da Unesco, traz uma cifra espantosa: uma em cada dez estudantes engravida antes dos 15 anos.<sup>61</sup>

É o relatório “*Juventudes e Sexualidade*” que impacta o MEC, uma vez que é lançado exatamente no mesmo mês que a SECAD e menos de dois meses após o Brasil Sem Homofobia e tem um papel de condição de existência da agenda anti-homofobia no MEC, justificando-a desde o início.

### 2.5.3.2 O relatório do CLAM/UERJ

O relatório do CLAM/UERJ, em parceria com movimentos LGBTTT do Rio de Janeiro, intitulado “*Política, Direitos, Violência e Homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004*”, é a continuidade de um esforço que se iniciou em 2003. O primeiro relatório do CLAM/UERJ que produziu “indicadores” foi lançado em 2003 sob o título “*Política, Direitos, Violência e Homossexualidade*” e buscou “conhecer melhor os participantes das Paradas do Orgulho GLBT brasileiras” (CARRARA; RAMOS; CAETANO, 2003, p. 5). O relatório que optei por analisar difere do primeiro, pois é incorporado a uma coleção editorial do CLAM/UERJ intitulada “*Coleção Documentos*”, que passa, a partir de 2004, a publicar pesquisas nas quais os resultados podem ser classificados como “subsídios” para políticas públicas em gênero e sexualidades, vista a vontade de contribuição do governo para a transformação social da sociedade brasileira no que tange às agendas de gênero, sexualidades e anti-homofobia. Esses

---

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT691238-1653,00.html>>.

subsídios são principalmente os panoramas de legislação na América Latina, as compilações sobre direitos humanos e uma série de pesquisas em paradas do orgulho (no Brasil, Chile e Argentina). A pesquisa, assinada por Sérgio Carrara e Sílvia Ramos, também conta com a coordenação de Márcio Caetano (pesquisador da UFF e dirigente do GAI/RJ) e tem como objetivo “constituir uma série histórica relativa aos padrões de violência e discriminação que atingem gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (travestis e transexuais)” e, segundo os autores, “as pesquisas sobre as paradas ou nas paradas são ainda em número extremamente reduzido no Brasil e nosso esforço tem sido no sentido de preencher essa lacuna” (CARRARA; RAMOS; CAETANO, 2003, p. 14). O relatório tem uma introdução, oito capítulos e uma série enorme de elementos pós-textuais, com tabelas, gráficos e anexos. Como o relatório aborda exclusivamente as homossexualidades, cria uma série de indicadores que dialogam, com o objetivo de acompanhar os padrões de violências contra essas populações. Conforme apontam Sílvia Ramos e Sérgio Carrara, a pesquisa nas paradas do orgulho produz indicadores, mas não é este o objetivo motivador dos coordenadores:

O projeto parte do reconhecimento de que as paradas são, além de fenômeno social e político dos mais expressivos no Brasil urbano, eventos que reúnem “gays”, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais que, de outro modo, dificilmente poderiam ser alcançados por uma investigação sociológica, oferecendo oportunidade ímpar para que sejam mais bem conhecidos. Dadas, sobretudo, as segmentações geracionais, de classe e identitárias que marcam essa população, esta não poderia ser abordada em sua extrema diversidade em qualquer outro espaço social (seja de lazer, trabalho ou mesmo de ativismo político). Além disso, as paradas se organizam justamente em torno de uma espécie de denominador comum que agrega todo esse universo, a luta contra a discriminação e o preconceito que atingem diferentes “minorias sexuais”. Nesse sentido, a pesquisa nas paradas se inscreve dentro dos marcos da pesquisa aplicada e representa uma nova experiência de articulação entre ativismo e academia (2006, p. 195).

Regina Facchini, pesquisadora que esteve envolvida na continuidade dessa pesquisa na capital paulista, afirma: “pesquisas com metodologia quantitativa não [...] [são] as mais adequadas para aprofundar o conhecimento sobre o tipo de relação que se estabelece entre vários marcadores [sociais como gênero, sexualidade, classe, cor/‘raça’ e geração]” (2009, p. 145). Apesar de ser, entre os relatórios, aquele com caráter mais “engajado”, no sentido de uma “teoria da prática” defendida por Sherry Ortner (2007), a pesquisa contribui para o campo político de produção de indicadores de violência homofóbica, ao traduzir a experiência dos participantes das paradas do orgulho em dados mensuráveis e comparáveis ao longo dos anos. É o relatório do CLAM que possibilita, por exemplo, que o Diário de Pernambuco questione porque Recife é a capital brasileira com maior número de bissexuais, conforme matéria intitulada “Orgulho B!?”:

O CLAM foi às paradas gays do Rio de Janeiro, em 2004, de São Paulo, em 2005, e do Recife, em 2006, e constatou que, na capital pernambucana, 35,3% dos entrevistados na Parada da Diversidade tinham até 21 anos, enquanto no Rio eles eram 25% e, em São Paulo, 25,8%. Mais: na mesma faixa etária, 50% dos entrevistados no Recife se declararam bissexuais, número que cai progressivamente entre os grupos mais velhos.<sup>62</sup>

Dessa forma, as estatísticas produzidas pelos relatórios que escaneiam a “violência homofóbica” no Brasil atuam na constituição de políticas públicas de Estado, ao mesmo tempo que, em sua presença constante em diversas instituições sociais (como a mídia), produzem “interesse” da sociedade (exterior) pelo laboratório e seus dados (interior).

### 2.5.3.3 O relatório da Fundação Perseu Abramo

A pesquisa intitulada “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e Respeito às Diferenças Sexuais” foi publicada em fevereiro de 2009 pela Fundação Perseu Abramo (FPA), em parceria com o Instituto Rosa Luxemburgo Stiftung (RLS). A FPA, ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi fundada em 1996 como uma decisão

---

<sup>62</sup>

do diretório nacional do partido e tem, como uma de suas atividades, realizar pesquisas de opinião pública, uma vez que a FPA objetiva a “educação política” especificamente para os “filiaados do partido”, mas também para o “povo brasileiro” em geral. A RLS é um instituto com atuação global, particularmente na Alemanha e no Cone Sul (América Latina), e tem por objetivo produzir ações que possibilitem o fortalecimento do envolvimento de cidadãs e cidadãos nos processos políticos e econômicos de seus países. Segundo a apresentação da pesquisa, que inclui o tema da “medição da homofobia” no campo de produção de indicadores de violência homofóbica,

com o intuito de subsidiar ações para que as políticas públicas avancem em direção à eliminação da discriminação e do preconceito contra as populações LGBT, de forma a diminuir as violações de seus direitos e a promover o respeito à diversidade sexual, buscou-se investigar as percepções (indicadores subjetivos) sobre o fenômeno de práticas sociais discriminatórias em razão da orientação sexual e da identidade de gênero das pessoas, bem como manifestações diretas e indiretas de atitudes preconceituosas.

Como uma pesquisa oriunda de uma instituição partidária, e do partido que governa o Brasil, seus dados são tomados desde o princípio como subsídios para políticas públicas. Como nos informa a pesquisa, os dados foram produzidos, principalmente, para sustentar o programa federal Brasil Sem Homofobia, o qual, como vimos, estrutura toda a agenda anti-homofobia na educação: “há muito por fazer, em termos de políticas públicas, para tornar realidade o nome do programa da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, criado em 2004, Brasil sem Homofobia”. Relevante também é o impacto desta pesquisa e da FPA nos movimentos sociais e campos acadêmicos. No que tange aos movimentos sociais, a pesquisa da FPA compõe o texto da Carta de Belém, elaborada na plenária final do III Congresso da ABGLT, realizado em abril de 2009. Esta carta é o documento para os anos posteriores que guia as 233 instituições afiliadas à ABGLT. Como aponta o item 5 da carta,

Milhões de LGBT ainda têm os seus direitos fundamentais violados diariamente em decorrência da violência e da ausência de leis específicas que criminalizem a homofobia. A

pesquisa “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil...”, realizada pela Fundação Perseu Abramo, revela que 25% dos brasileiros são fortemente homofóbicos. Essa situação nos convoca para a luta em favor da democracia, da igualdade de direitos e pela laicidade do Estado. Na Constituição Federal, Art. 1º, incisos III e V, o Estado Brasileiro funda-se sobre a “dignidade da pessoa humana” e sobre o “pluralismo político”. Trata-se de afirmar o direito a ser diferente e a que essa diferença se torne irrelevante. É uma combinação de universalismo com a garantia do pluralismo identitário.

No que tange à produção acadêmica, a Editora da FPA publicou o premiado livro *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*, de Júlio Simões e Regina Facchini (2009). Esta obra historicizou o movimento LGBTTTT brasileiro desde sua emergência e é referência na formação de setores políticos sobre a pauta política homossexual. A entrada de uma fundação partidária, do mesmo partido do presidente Lula, na produção de indicadores de violência homofóbica (processo nomeado pela fundação como “medição da homofobia”) funcionou como uma “legitimação” tanto do partido como do governo, da agenda anti-homofobia. Produzindo “dados” estatísticos, mas também um livro de “formação” dos filiados e povo brasileiro sobre a história do movimento, a FPA acaba por ser um dos pilares da transformação da homofobia em um problema da sociedade brasileira, a qual passa a ser entendida como possuindo altos índices de homofobia, ou seja, o Brasil é um país homofóbico.

#### 2.5.3.4 O relatório do INEP

Relacionado diretamente com a agenda anti-homofobia na educação está o relatório “Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC, em maio de 2009. A pesquisa buscou analisar a “abrangência e incidência do preconceito e da discriminação” sob diferentes aspectos: “étnico-racial”, “gênero”, “geracional”, “territorial”, “orientação sexual”, “socioeconômico” e “necessidades especiais”. No que tange aos resultados, o principal deles afirma que há relação direta entre experiências de discriminação e preconceito e aproveitamento escolar,

sendo que o aproveitamento é medido pela performance da escola em que se incluem alunos, professores e demais funcionários do corpo técnico-pedagógico. Dessa forma, a pesquisa alcançou seu objetivo de construir subsídios “para estratégias e ações de transformação”, uma vez que produziu dados nos quais os aspectos propostos foram analisados e em que se indicaram os locus prioritários de atuação do MEC na agenda anti-homofobia. No que diz respeito à orientação sexual, os principais dados da pesquisa foram:

Para a atitude preconceituosa em relação à orientação sexual, nota-se que o grau de acesso aos meios de informação, a idade, a participação religiosa e o gênero são significativos, em termos de variáveis associadas aos alunos. Nas variáveis da escola, o tipo de dependência administrativa (municipais em relação às estaduais) e a sua região se mostraram significativas.

[...]

Com base nos resultados estatisticamente significativos, conclui-se que:

A cada unidade a mais que o aluno tem de exposição à mídia (escala de 1 a 9), o valor esperado de seu índice de atitude preconceituosa em relação à orientação sexual se reduz em 1%;

A cada dez anos que o aluno envelhece, o valor esperado de seu índice de atitude preconceituosa em relação à orientação sexual se reduz em 2%;

Alunos com forte participação religiosa apresentam valores em média 6,1% maiores para seu índice de atitude preconceituosa em relação à orientação sexual em relação àqueles que apresentam pequena ou nenhuma participação;

Os alunos do sexo masculino têm, em média, um aumento de 23% no seu índice de atitude preconceituosa em relação à orientação sexual quando comparados aos do sexo feminino;

Comparados com alunos de escolas da região Sudeste, os alunos de escolas das regiões Sul, Centro Oeste e Nordeste têm, em média, valores para o índice de atitude preconceituosa em relação à orientação sexual 4,7%, 5,3%, e 6,3% maiores, respectivamente;

Alunos de escolas municipais apresentam valores em média 4% maiores do que alunos de escolas



estaduais para o índice de atitude preconceituosa em relação à orientação sexual (MAZZON, 2009, p. 334-335).

Assim, o próprio MEC, por intermédio de seu instituto de pesquisas, investiu na produção de “dados estatísticos” que buscaram escanear e mensurar a “homofobia” como uma constante no ambiente e nas dinâmicas escolares.

#### 2.5.4 Os quatro relatórios e seu impacto na produção das políticas públicas

Como apontou Henrique Nardi, “o caso brasileiro é distinto, uma vez que a constatação oriunda de várias análises que identificam nossa cultura como predominantemente homofóbica [...] produziu efeitos (recentes e ainda de pouca abrangência) na direção da construção de políticas públicas para a educação direcionadas ao combate da homofobia” (2008, p. 5). As pesquisas a que se refere o autor são as publicações do GGB sobre o assassinato de homossexuais e o relatório “Juventudes e Sexualidade”. O objetivo deste tópico não foi analisar exaustivamente cada um dos relatórios, mas apenas ilustrar a produção de “indicadores de violência homofóbica” como uma prática dos campos que atuam na produção da agenda anti-homofobia no MEC. Não é, portanto, meu objetivo corroborar ou refutar os dados, mas apresentá-los em sua eficácia simbólica que estrutura um dos pilares da agenda anti-homofobia no MEC.

Em matéria no Jornal da Câmara de Deputados intitulada “Escolas favorecem preconceito contra alunos homossexuais, mostra pesquisa” (ANEXO C), André Lázaro, então secretário da SECAD, afirma que as pesquisas são a “base do aprimoramento” das políticas públicas. Rogério Junqueira demonstra similar preocupação ao abordar a produção de dados estatísticos (indicadores de violência homofóbica) como condição de possibilidade da agenda anti-homofobia no MEC:

No terreno dos indicadores a disputa é desigual. Sobre a homofobia, a ausência de indicadores é praticamente total. Diante dessa ausência e da relativa abundância de indicadores relacionados a “outros públicos” (por ex., classes, étnico-raciais e gênero), qual a espessura ética de uma decisão que, fundamentando-se unicamente em indicadores produzidos nos moldes tradicionais,

desconsidera a necessidade de se enfrentar a homofobia, em nome de ausência de dados? De resto, a despreocupação (ou a recusa histórica) em se produzirem indicadores do impacto da homofobia por si só indica alguma coisa (2009, p. 389).

A leitura e interpretação das pesquisas qualitativas possibilitaram ao secretário da SECAD – André Lázaro – afirmar que o MEC, com seu objetivo de garantir o direito à educação, tem a tarefa de “ampliar essa política [anti-homofobia]” e “assegurar que todo homossexual na escola seja respeitado e possa prosseguir com seus estudos” (vide ANEXO K)]. A “estatística”, portanto, atua sobre nossa relação com o mundo social, ao transformar em palpável (mensurável, numerável e auditável) uma abstração e possibilitar que se “ateste”, com caráter “científico”, a existência e abrangência de um problema (TRAVERSINI; BELLO, 2009). Em função disso, é necessário densificar a reflexão sobre o papel dos relatórios de “indicadores de violência homofóbica” como a base da agenda anti-homofobia no MEC. Assim o fazendo, pude sinalizar o seu papel com o intuito de esquadrihar o campo.

## CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS

### 3.1 A NOÇÃO DE TRANSVERSALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Introduzo neste tópico o capítulo nomeado como “Políticas Públicas”. Nele buscarei refletir sobre a agenda anti-homofobia com base na gerência do uso dos recursos públicos destinados a essas políticas, bem como nos princípios governamentais que guiam essa agenda. O uso desses recursos é uma das principais formas de entendermos materialmente o compromisso do governo Lula com o combate à homofobia na escola. A escola, enquanto instituição, passou a ser nomeada como lugar de produção e reprodução de práticas homofóbicas no final dos anos 1990/início dos anos 2000 no Brasil. Quando um problema social (como a homofobia) se torna central nas reflexões teóricas e nas pautas políticas, passa a ser, dependendo da visão de “papel de Estado” que possui o governo, alvo de políticas públicas, visando a gerenciá-lo e dominá-lo. É a forma de gerenciamento e dominação de campos teórico-políticos e as ações/omissões do governo sobre o problema (princípios de políticas públicas) que nos possibilita perceber qual visão possui um governo sobre seu papel perante a sociedade e também perante determinados problemas/temáticas. Este conjunto é o que entendo como “papel de Estado”.

Como vimos no capítulo anterior, a agenda anti-homofobia foi possibilitada por três fatores que se articularam na garantia de suas condições de existência: (i) a criação do programa federal “Brasil sem Homofobia” que pode ser entendido como uma forma de lei/conjunto de regras; (ii) a produção maciça de indicadores de violência homofóbica; e (iii) a criação de uma agência governamental específica (a SECAD), responsável pelo conjunto de políticas de diversidade no MEC, no qual se inclui a agenda anti-homofobia. Há, portanto, uma lógica inerente e comum aos processos de criação de políticas sociais que envolve a produção de indicadores, o lançamento de programas/ações e a definição de unidades governamentais responsáveis pela execução orçamentária (e, logo, pela política pública em questão). Como a Lei sugeriu a transformação do quadro homofóbico da sociedade, apresentando um determinado conjunto de “ações”, e a Matemática/Estatística indicou a veracidade/existência concreta do problema “homofobia”, esquadrinhando-o o máximo possível (o que o senso comum chama de “critérios científicos”), entraram em ação no governo “Grupos Gestores”

responsáveis pelas políticas que iniciaram um processo de “invenção” de ações/atividades que buscaram alterar o “quadro” do problema diagnosticado, com dotação orçamentária própria e participação da sociedade civil (fundamentalmente ONGs e IES). Com base nisso, proponho uma equação que busca entender as condições de possibilidade dessa política social:

**Lei + Ciência + Agência Executora = Política Social**

FIGURA 5: Equação de políticas sociais.

A equação acima sintetiza o que entendo como sendo as condições de existência de uma política social: um programa que definiu as “metas” de governança no combate à homofobia em conjunção com a produção de conhecimentos sobre homofobia e a responsabilização de uma unidade do governo federal na implementação das ações. Essa é a síntese, nesta tese, da dinâmica de execução da agenda anti-homofobia na educação.

O Estado de Lula pode ser entendido, sob a ótica da agenda anti-homofobia no MEC, como aquele que faz uma leitura “ativista/militante” (e, portanto, não formalista) do Orçamento da União, posta a cabo pela “transversalidade” dos “eixos de opressão” (raça, gênero e orientação sexual) nas políticas públicas do seu “núcleo social”. Segundo Lourdes Bandeira,

por transversalidade de gênero nas políticas públicas entende-se a idéia de elaborar uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo. Esta transversalidade garantiria uma ação integrada e sustentável entre as diversas instâncias governamentais e, conseqüentemente, o aumento da eficácia das políticas públicas, assegurando uma governabilidade mais democrática e inclusiva em relação às mulheres (2005, p. 5).

O conceito de “transversalidade”, portanto, remete ao movimento feminista que reivindicou, em conferências internacionais (México – 1975 e Beijing – 1995), que o “recorte” de gênero perpassasse todas as políticas dos Estados-nacionais e não apenas fossem implementadas “políticas específicas” (BANDEIRA, 2005).

A principal base teórica da “transversalidade de gênero” nas políticas públicas está no “feminismo de cor” norte-americano, cuja obra fundadora, *This Bridge Called My Back: writings by radical feminists of color*, organizado por Cherríe Moraga e Gloria Anzaldúa (1983), apontava os conflitos do feminismo assentados tanto (1) no privilegiamento de uma ou outra “forma de opressão” como (2) na incapacidade do “feminismo hegemônico” em perceber as nuances da “opressão”. Segundo o feminismo de cor, seria necessário perceber que (1) as “expressões da opressão” estão “transversalizadas” e que (2) há uma “família queer”, conceito do campo do feminismo de cor para definir o conjunto de “oprimidos” como partilhando “experiências” similares (MORAGA; ANZALDÚA, 1983). A “transversalidade”, portanto, tem sido o principal paradigma dos anos 2000 que organiza as políticas do Estado, fazendo uso do que Cherríe Moraga e Gloria Anzaldúa (1983) nomearam como “mestizaje”, ou seja, a admissão de nossas similaridades e o confronto de nossas diferenças.

Há nas agendas anti-homofobia a convivência entre as políticas de identidade e as políticas transversais. As políticas de identidade, focadas na segmentaridade do tecido social em diferentes “populações” marcadas por pertencimento identitário, tem sido a principal estratégia dos movimentos LGBTTTT, especialmente da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT) — chamada por Sílvia Ramos e Sérgio Carrara (2006) de mainstream. Essa estratégia de implementação (e “priorização” por parte dos movimentos LGBTTTT) de políticas “específicas” foi denominada por Regina Facchini (2009) como “focalização da focalização”. Já nas correntes que têm dirigido teoricamente as políticas educacionais anti-homofobia, especialmente oriundas do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CLAM/UERJ), há uma defesa da perspectiva “transversal” como apresentada acima, mesmo que não nomeada como tal, de combate à segmentaridade e fixidez identitárias, fazendo um chamamento à necessidade de problematização das expressões da opressão como um problema complexo.

No campo acadêmico brasileiro, particularmente das Ciências Humanas e Sociais, também tem crescido a perspectiva “transversal” como analítica dos problemas sociais contemporâneos. Fazendo uso da categoria “imbricadas” para tratar o problema do gênero e da sexualidade (e menos evidente da raça), Maria Teresa Citeli (2005) já sinalizara a complexidade dos estudos sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil. Se, em um primeiro momento, há a categoria “imbricadas” para justapor experiências de opressão com base no gênero e na sexualidade em publicação em livro do CLAM/UERJ,<sup>63</sup> em 2010; em um segundo momento, o CLAM/UERJ lança em seu sítio eletrônico<sup>64</sup> entrevista com o ativista Cláudio Nascimento intitulada “Uma agenda comum”. A entrevista mostra como “uma agenda comum” tem sido debatida especialmente por este grupo acadêmico na tentativa de coalizão entre ativistas LGBTTT com outros movimentos sociais. A principal categoria que organiza a “transversalidade” dos “eixos de opressão” no Orçamento Público e na voz de gestores, ativistas e analistas políticos é “recorte”. Luiz Mello et al. (2010) apontam que uma série de “ações” da agenda anti-homofobia no governo federal pode ser atribuída à “sensibilidade” de alguns gestores em relação ao combate à homofobia, que, a partir da “boa vontade” e “dedicação” individuais, põem em marcha políticas públicas dessa agenda ou, ao menos, incluem o “recorte da orientação sexual” em políticas existentes.

A categoria “recorte”, no campo de políticas públicas, parece funcionar no sentido de possibilitar, tanto para ativistas dos movimentos sociais como para gestores de políticas públicas do “núcleo social”, o seu uso tradicional, que prevê a implementação de políticas levando-se em conta a transversalidade da homofobia com os eixos de opressão prioritários em diálogo com a agenda (raça e gênero), bem como a supramencionada leitura “ativista/militante” das ações do governo federal. No uso da categoria “recorte” como remetendo à transversalidade dos eixos de opressão, no Relatório consolidado das Conferências Estaduais GLBT, se afirmou, como uma das “ações”:

criar indicadores para o monitoramento de políticas públicas voltadas à população negra, de matriz africana, quilombola e indígena, fazendo o

---

<sup>63</sup> CITELI, Maria Teresa. A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002): revisão crítica. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

<sup>64</sup> Disponível em: <<http://www.derechos-sexuales.org/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=%5FES&fromn%5Finfo%5Findex=61&info id=6656&sid=43>>.

recorte de orientação sexual e identidade de gênero, e geracional [grifo meu] (2008, p. 42).

No uso da categoria “recorte” como remetendo à leitura “ativista/militante” do Orçamento da União, em relatório encomendado pela Secretaria Especial de Políticas das Mulheres, sobre o PPA de 2004-2007:

o grande desafio colocado pelo PPA atual, ao contrário, diz respeito à capilarização da inclusividade das minorias sociais em todas as esferas de atuação estatal. Para isso, propôs a garantia do recorte transversal de gênero, raça/etnia, geracional, pessoa portadora de necessidade especial e orientação sexual na formulação e implementação de políticas públicas. Esse pressuposto representa um avanço gigantesco se comparado às políticas sociais anteriores, posto que incorpora a sensibilidade às demandas de grupos socialmente discriminados em todos os projetos sociais de que possam ser beneficiários [grifo meu] (BANDEIRA, 2005).

Dessa forma, tanto o texto produzido pela sociedade civil nas conferências estaduais LGBTTTT como o relatório fruto de consultoria da SPMulheres apontam a categoria “recorte” como operatória na transversalização dos “eixos de opressão” em “políticas específicas”, o que formaliza, em 2007, a atuação individual de gestores sensíveis às agendas sociais nas políticas do “núcleo social” do governo Lula.

As agências governamentais do “núcleo social” do governo Lula funcionam, também, como instituições de advocacy<sup>65</sup> sobre o Orçamento da União possibilitando, por intermédio de seus gestores com aderência às pautas dos “novos movimentos sociais”, a inclusão de diferentes “recortes” nas políticas já consolidadas e a construção de novos programas e ações no Orçamento Público. Essa construção é o que desloca uma “ação ativista/militante de gestores do governo” para o lugar de “política pública oficial”.

---

<sup>65</sup> Adiante discutirei especificamente o tema do advocacy.

### 3.2 IMPACTO DO “PAPEL DE ESTADO” NA AGENDA ANTI-HOMOFOBIA

Eu não quero mais aquele Estado capitalista, gigantesco, burocrático, brasileiro, construído pelos militares.  
(PITANGUY et al., 1994, p. 436-437)

Proponho que o governo Lula, apesar de influenciado pelo “intervencionismo” (característica da Era Vargas), busca diferenciar-se deste modelo, e que sua característica de “ouvinte ativo” da sociedade civil, como vimos no capítulo anterior, produz “novidade”, ou seja, um “tipo” de Estado que nunca ocorrera no Brasil. A diferenciação do intervencionismo (“Estado Provedor”) e a “escuta ativa” da sociedade civil, que segue um modelo de “participação popular” (AHLERT, 2008) tido como “eficaz”, cria um novo “tipo” de Estado: o “Estado Indutor de Lula”. Apesar de nomeá-lo como “Estado Indutor de Lula” é Dilma Rousseff, então ministra-chefe da Casa Civil, que assim o classifica: “[um Estado Indutor é aquele] que cria as condições para que as coisas sejam feitas”.<sup>66</sup> Nesse sentido, com base nas visões de “papel de Estado”, posso atribuir ao governo Lula, no âmbito do modelo de desenvolvimento em vigor nos anos 2000 de Lula, as seguintes características:

- 1) A presença da categoria de “Estado Indutor” como uma nomenclatura que busca diferenciar-se do intervencionismo e dar sentido a um “novo” tipo de Estado.
- 2) A presença de uma prática comum de “escuta ativa” da sociedade civil.
- 3) Uma divisão rígida entre “núcleo econômico” e “núcleo social”.

Ao apresentar o governo Lula a partir dessas singularidades, estou trazendo alguns dados do campo e tecendo abstrações a partir deles. Mais do que uma definição propriamente dita do governo, analisei as lógicas nativas para compreender como o campo envolvido na agenda anti-homofobia percebe a “política” e o “governo”, logo, tentei entender como o campo se afeta por uma “sensação de Estado”. O exercício foi,

<sup>66</sup>

Disponível

e m:

<[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2010/04/04/internas\\_economia,183732/index.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2010/04/04/internas_economia,183732/index.shtml)>.



como apontou Márcio Goldman (2006), “[elaborar] uma grade de inteligibilidade que permita uma melhor compreensão de nosso próprio sistema político” (p. 29).

Buscando diferenciarse do “Estado Intervencionista”, o governo Lula se propõe como “indutor”. O Estado Intervencionista é aquele que submete as liberdades individuais a um determinado modelo econômico que visa tanto ao desenvolvimento como ao bem-estar social (COUTO, 2007). Como mostram Peter Fry e Sérgio Carrara (1986), ao analisarem o sistema penal brasileiro e a reforma do “direito do sentenciado”, o intervencionismo é uma “ideologia política clássica” em que se articula a noção de tutela, uma vez que, sob a marca “intervencionista”, o governo entende seu papel como sendo de “liberdade total” na busca do “bem comum”. Segundo Mary Ferreira e Jovana Melo (2003), foi o contexto do Estado Intervencionista que “fez com que determinados setores da sociedade resolvessem problemas que deveriam estar sob responsabilidade do Estado”, uma vez que o intervencionismo, dado seu viés ideológico, não deu conta de resolver várias necessidades da população. Atacado como “intervencionista” ou “neointervencionista” no campo da análise política (ALBUQUERQUE, 2009), parte do jihad<sup>67</sup> do governo Lula esteve relacionado com a sua diferenciação do intervencionismo.

O intervencionismo pode ser entendido, nas falas do presidente e seus ministros, como uma regulação dos mercados por meio das propostas governamentais. Entretanto, fazendo frente a este discurso, esteve a ministra-chefe da Casa Civil Dilma Rousseff, que, por exemplo, disse à Folha de S.Paulo, em 20 de setembro de 2009: “sou nacionalista, não intervencionista”. Para Dilma,

tinha gente torcendo para ficarmos de braços cruzados na crise. Diziam: “o governo Lula sempre deu certo, mas nunca enfrentou uma crise internacional”. Apareceu a maior crise dos últimos tempos, que estamos superando. Eu acho que quem defendia que o mercado solucionava tudo, o mercado provê, é capaz de legislar e garantir, está contra a corrente e contra a realidade. O que se viu

---

<sup>67</sup> Jihad é um termo islâmico que significa, basicamente, “luta” ou “devir” da alma contra o mal. Uso esta categoria para diferenciar o governo Lula dos governos anteriores, bem como analisá-lo sob o prisma da “novidade”. Vide Benjamin Barber (2000), que usa a palavra jihad de forma retórica, para pensar os modelos de políticas públicas do Oriente (jihad) e do Ocidente (mcworld). Apesar de pouca relação com esta tese, acredito que as reflexões do autor contribuem com a criação de novas categorias analíticas no campo da política.

no mundo nos últimos tempos é que a tese do Estado mínimo é uma tese falida. Nós somos extremamente a favor do Estado que induz o crescimento, o desenvolvimento, que planeja [grifo meu].

Nesse sentido, a noção de “indução”, de autoria de Dilma Rousseff na classificação do governo Lula, entra no campo buscando fazer frente ao entendimento do governo como “intervencionista”. Dessa forma, é no momento em que Dilma Rousseff, ex-guerrilheira mineira e conhecida gestora do estado do Rio Grande do Sul, assume a Casa Civil que se iniciam “classificações” mais concretas sobre “o que é” o governo Lula e como esse governo entende seu “papel de Estado”. Assim, esta tese se contrapõe a uma visão corrente presente nas eleições presidenciais de 2010 que dizia que Dilma era a “sucessora que Lula inventou”.<sup>68</sup> Defendo que é exatamente o contrário, ou seja, foi Dilma Rousseff quem “inventou” o governo Lula como um governo possível de ser entendido como tal.

### 3.2.1 O Estado Indutor

A categoria “Estado Indutor” não é novidade na análise de governos brasileiros. No fim da Era Vargas (1946-1962), a “indução” foi um termo utilizado para classificar os governos que “induziam o desenvolvimento”, ou seja, criavam empresas públicas que competiam no mercado financeiro (GOMES; VIEIRA, 2009). O “Estado Indutor” de Lula que ora apresento difere da análise institucionalista e econômica, pois é mais baseado no trabalho de campo da agenda anti-homofobia do que propriamente nos conceitos da ciência da Administração. Dessa forma, desenvolverei aqui uma noção de “Estado Indutor” situacional no sentido que responde, a partir do geral, a uma rede discursiva produzida no seio do específico. Apresentarei ambas as noções de “Estado Indutor” com base na divisão do governo Lula em “núcleo econômico” e “núcleo social” e, posteriormente, refletirei sobre a categoria com base em meu trabalho de campo.

Os primeiros usos da categoria “Estado Indutor” remetem ao período pós-Vargas como tendo sido “indutor do desenvolvimento”,

---

<sup>68</sup> NUNES, Augusto. A candidata quer ser presidente sem sequer saber ser candidata. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/direto-ao-ponto/a-candidata-quer-ser-presidente-sem-sequer-saber-ser-candidata/>>. Acesso em: 09 set. 2010.

com base na injeção de recursos públicos no mercado financeiro. É então uma categoria do setor econômico que dialoga com o trabalho, mas não propriamente com a pauta social que ora analiso. Como afirmam João Gomes e Marcelo Vieira (2009), é “Estado Indutor” aquele que possibilitou o contexto da estatização do campo da energia elétrica no Brasil, particularmente com a criação da Eletrobras em 1962. Seriam características do “Estado Indutor” do período pós-Vargas “uma maior participação do estado no setor elétrico, com aumento dos investimentos públicos, especialmente nas concessionárias estaduais” (GOMES; VIEIRA, 2009, p. 300). Desse modo, a “indução” é de fato uma “ação”, e não um qualificador do “tipo” de Estado, ou seja, não é que “o Estado seja indutor”, naquele momento específico “o Estado induziu o desenvolvimento do setor elétrico”. Se o “Estado Indutor”, do ponto de vista econômico, diz respeito a uma ação de induzir; do ponto de vista da política social, ele é aquele que, como já apresentado, “cria as condições para que as coisas sejam feitas”. E a categoria “coisas” de Dilma Rousseff fala da participação do Estado no mercado financeiro, mas também ultrapassa essa noção, conferindo-lhe a possibilidade de interpretação como um “modelo de gestão”.

No final dos anos 1990, o termo “Estado Indutor” passa a se referir a um determinado “modelo de gestão”.<sup>69</sup> Tal “modelo” preconiza a qualidade das políticas públicas de forma que outras instituições (inclusive a sociedade civil), com base na competência e expertise, passam a cumprir funções de executoras de ações do Estado. Esse “modelo” em que a sociedade civil executa políticas públicas, uma forma, portanto de resistência ao “intervencionismo”, atua na

---

<sup>69</sup> Um dos exemplos de uso da categoria “Estado Indutor” como se referindo a um “modelo de gestão” mais “competente” e “eficaz” foi a “reforma do Estado” de Pernambuco implementada pelo governador Jarbas Vasconcelos, entre 1998 e 2002 (CARVALHO FILHO, 2006). Buscando “resgatar o desenvolvimento sustentável” de Pernambuco, foi proposta uma mudança que atuava em três frentes: (i) a construção de um “projeto de futuro”; (ii) a realização de um ajuste fiscal; e (iii) uma reforma de Estado (CARVALHO FILHO, 2006). Como aponta Acácio Ferreira de Carvalho Filho (2006), a reforma do Estado de Pernambuco “não se tratava [...] de simplesmente reduzir o Estado, mas, sim, de criar um novo estado em um mundo que se estava transformando velozmente” (p. 3). E a criação desse “novo Estado” envolvia “resgatar [...] a possibilidade do Executivo de definir e fazer cumprir as políticas públicas que promovam o desenvolvimento e o bem-estar social, segundo os anseios da sociedade” (p. 2). Além disso, no “projeto de futuro” pernambucano, incluía-se a “participação popular”, com vistas a “inserir Pernambuco no ciclo das modernas economias competitivas e criar condições para enfrentar as desigualdades sociais” (p. 1). O respeito aos “anseios da sociedade”, dessa forma, cortam a “liberdade total” do Estado na busca do bem-estar social proposto pelo intervencionismo, preconizando a “participação popular” como forma de “escutar” a sociedade para “diagnosticar” os seus “anseios”.

complexificação dos nossos entendimentos entre público e privado, conjurando a consigna do movimento feminista de politização da vida privada (FERREIRA; MELO, 2003).

As principais críticas da oposição ao governo Lula defendem o “Estado Mínimo” e utilizam a categoria acusatória de “privatização do Estado” ao abordar o governo Lula. Como afirmou a oposição de direita ao governo Lula, “durante oito anos, o PT loteou as agências reguladoras, a administração pública direta e indireta, ministérios e estatais: um projeto de poder”.<sup>70</sup>

Dilma Rousseff tentava mediar essas acusações afirmando, como vimos, que o mito do “Estado Mínimo” é uma “tese falida” e que cabe ao presidente “mandar algumas coisas”.<sup>71</sup> “Mandar”, portanto, é uma categoria que se insere no estilo de governança do governo Lula e estrutura, dessa forma, a “política de indução”. É esse “mandar” que se liga ao intervencionismo. “Mandar” soa, de alguma forma, como a “liberdade total” do Estado na busca do bem-estar social, o que enfurece o liberalismo e o neoliberalismo em seu princípio de “redução do Estado”.

Dilma Rousseff argumentou a favor do Estado:

É primário ficar nessa discussão de que o governo, para não ser chamado de intervencionista, seja um governo omissivo, de braços cruzados, que não se interessa por resolver as questões da pobreza nem do desenvolvimento econômico.<sup>72</sup>

Se Dilma Rousseff não aceita, conforme se viu no trecho da entrevista acima transcrito, a classificação do governo Lula como “intervencionista” — conceito clássico colado à institucionalização dos direitos sociais, característico do período autoritário do Brasil e classificado como “Era Vargas” (CARDOSO, Fernando Henrique apud SILVA JUNIOR, 2003) —, a então ministra chefe da Casa Civil assume seu projeto de Estado como “Estado Indutor”:

fô o estado mínimo dos neoliberais que nos antecederam e que ficou conhecido pelas

<sup>70</sup>

Disponível em: <<http://www.ogirassol.com.br/pagina.php?editoria=Últimas%20Not%C3%AAs&idnoticia=19943>>. Acesso em: nov. 2010.

<sup>71</sup> Disponível em: <<http://acaoilheus.org/news/1368-qso-tupiniquim-usa-tese-falida-do-estado-minimoq-diz-dilma>>. Acesso em: nov. 2010.

<sup>72</sup> Trecho de entrevista à Folha de S.Paulo, 20 set. 2009.

dificuldades de tudo aquilo que deixou de cumprir, porque era Estado do não: não planejava, não fortalecia as empresas públicas, não promovia alianças com o setor privado, não protegia o setor privado diante da crise, não incrementou o investimento público e não financiou o investimento privado. E, antes de ser Estado mínimo, foi um Estado omissivo. Depois assistimos, no governo Lula, à construção do Estado indutor, que cria as condições para que as coisas sejam feitas, ao mesmo tempo em que cobra dos agentes econômicos que as coisas sejam bem feitas porque isso é o papel do Estado.<sup>73</sup>

### **3.2.2 O compromisso do governo Lula com o combate à homofobia**

Entender os princípios que regem a agenda anti-homofobia na educação é possível, no exercício que se propõe, relacionando essa ação com o quadro mais amplo que caracteriza o governo Lula. As estratégias de combate à homofobia no MEC são resultado de programas do Orçamento Público, mas também da “indução”, forma de “ativismo governamental” característico do governo Lula. “Induzindo” a reflexão sobre gênero, sexualidade e raça na escola, mediante a formação em alta escala de professoras e professores da rede pública em sintonia com Estados e Municípios, por exemplo, o combate à homofobia se tornou “problema escolar a ser combatido” (nas diversas instâncias sociais) e se abriu no plano da realidade a possibilidade de novas representações sobre as homossexualidades e travestilidades na Educação e na escola. Conforme apontou Elaine Beatriz Ferreira Dulac (2009), “o propósito de contemplar uma educação para a diversidade compõe a rede discursiva que vem organizando a educação brasileira” (p. 73). E essa “organização” é fruto da “indução”, ou seja, de um certo tipo de “ativismo governamental”.

Especificamente na agenda anti-homofobia na educação, cada fator da equação de políticas sociais tem cumprido função ao longo do processo. Assim, a equação não apenas antecede a consolidação de políticas públicas, mas é também uma dinâmica presente durante todo o processo de sua execução. A dinâmica envolve a produção textual e de

---

<sup>73</sup> DILMA Rousseff defende o Estado Indutor. Correio Braziliense. Disponível em: <[http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/economia/2010/04/04/internas\\_economia,183732/index.shtml](http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/economia/2010/04/04/internas_economia,183732/index.shtml)>. Acesso em: nov. 2010.

memória dos fatores em materiais de divulgação, artigos, sítios eletrônicos, formulários, etc. Na dinâmica própria de consolidação da agenda anti-homofobia, há séries incontáveis de evidências dos processos que envolvem os três diferentes vetores da equação (Lei, Ciência e Agência Executora).

Como o programa Brasil Sem Homofobia é uma “lei” baseada na pauta política definida pela sociedade civil, cujo primeiro manuscrito fora construído sob a influência das possibilidades orçamentárias, logo, num processo de “escuta ativa” do Estado, mas também de aprendizado orçamentário por parte do movimento LGBTTTT (uma relação recíproca per se), podemos entender que o Estado brasileiro do governo Lula parte do pressuposto de que a governança extrapola os limites das instituições estatais, nos moldes das reformas de Estado que vêm sendo implementadas no Brasil desde o momento de redemocratização. Entretanto, devemos atentar que este movimento é global e que a relação recíproca supramencionada assemelha-se ao habitus empresarial:

o Estado de bem-estar social dá lugar a um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das corporações transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 88).

O aspecto “gerencial” do Estado brasileiro extrapola os limites das agências governamentais e adentra as instituições da sociedade civil que assumem diferentes tarefas na execução de políticas sociais.

### 3.3 O ORÇAMENTO PÚBLICO

De acordo com o “Portal do Orçamento” do governo federal, “o Orçamento Público compreende a elaboração e execução de três leis – o plano plurianual (PPA), as diretrizes orçamentárias (LDO) e o orçamento anual (LOA) – que, em conjunto, materializam o planejamento e a execução das políticas públicas federais”. A tríade PPA-LDO-LOA regula o recurso público e a possibilidade da implantação dos programas e ações do governo federal. Segundo Antônio Carlos Lessa, Leandro Freitas Couto e Rogério de Souza Farias,

a Constituição de 1988 tentou resgatar a importância do planejamento, implementando os planos

plurianuais (PPAs), hierarquicamente superiores e vinculantes às leis orçamentárias, e tornando crime de responsabilidade do presidente da República, sujeito a impedimento, o seu não envio ao Congresso Nacional até do dia 31 de agosto do primeiro ano de governo (2009, p. 89-90).

Já a LDO é a lei que orienta a LOA, ou seja, é um conector entre a LOA e o PPA. A LDO pode ser entendida como a lei que define as prioridades para o ano subsequente a sua aprovação e é elaborada anualmente. A LOA é a legislação que concretiza o PPA, isto é, diz respeito ao recurso propriamente dito, além de definir as agências que terão acesso à verba para a execução de cada programa ou ação propostos. “A LDO define que parcela das metas estabelecidas no PPA será realizada ao longo de um ano. Ela tem sido interpretada como o elemento de ligação entre o PPA e a LOA. A esta última cabe o detalhamento da programação de um exercício financeiro de acordo com as prioridades e metas estabelecidas pelos dois outros instrumentos”, afirmou Marcos Otávio Bezerra (2001, p. 186). Dessa forma, “[as leis PPA-LDO-LOA são o] principal elemento organizador da ação governamental [...] [e apresentam] os grandes objetivos e delineamentos estratégicos a serem desenvolvidos para cada período de quatro anos” (LESSA; COUTO; FARIAS, 2009, p. 90). Percebi, no campo da agenda anti-homofobia, que comumente as “ações” presentes na LDO são nomeadas como “políticas públicas”. Nesse sentido, “formalmente”, “algo” só é política pública quando de um modo ou de outro perpassa os textos da tríade. O PPA é aprovado no primeiro ano da gestão do governo federal e tem validade de quatro anos, três do governo situação e o primeiro ano do próximo governo.

Vimos no tópico sobre o “Lançamento do Brasil Sem Homofobia” do Capítulo 2 que o aprendizado do funcionamento da máquina pública e especialmente do orçamento da União foi estruturante da agenda anti-homofobia no governo Lula. A agenda anti-Aids foi responsável por uma “política do conhecimento” na qual quadros oriundos das populações LGBTTT se tomaram atores-chave nos processos de formulação de respostas à epidemia. Entretanto, a “colaboração” entre sociedade civil e Estado na agenda anti-Aids não exigira o aprendizado do funcionamento da máquina pública, uma vez que os quadros da sociedade civil provinham o Estado com expertise e gestores do Ministério da Saúde garantiam os recursos. A participação da sociedade civil foi fundamental nas duas primeiras décadas da

epidemia, mas estava localizada na elaboração de determinadas pautas e orientações às políticas, e cabia aos gestores/especialistas dos poderes executivos e agências internacionais a adequação destas demandas aos orçamentos públicos. Nas agendas anti-Aids, portanto, havia maior orientação e consultoria por parte de gestores na elaboração dos PPAs, materializadas por meio de instituições nomeadas como “Câmaras Técnicas” ou “Grupos de Assessoria Técnica Horizontal”, em que o termo “técnica” diz respeito à divisão de tarefas supramencionada.

Durante o governo Lula, em que se implementaram várias agendas sociais, a disputa por recursos se intensificou e coube aos movimentos sociais proporem pautas concretamente em diálogo com a máquina pública por intermédio das ações reguladas no orçamento da União. Como à época da Aids as tarefas eram divididas entre elaboração de pautas e orientações (quadros dos movimentos) e garantia de recursos (gestores e técnicos), muitos dos indicadores produzidos que funcionavam como subsídios para políticas públicas não dialogavam com as pautas elaboradas, ou seja, havia um abismo entre as pautas e orientações propostas e as ações do orçamento da União. Rosa Maria Rodrigues de Oliveira (2006) demonstra que, em 2003, os indicadores de participação da sociedade civil na política de prevenção e assistência à Aids careciam de uma reflexão feminista. A autora propõe a necessidade de intensificação do empoderamento dessas populações na formulação das políticas. O ano de 2003 pode ser entendido, dessa forma, como aquele em que há, nas agendas brasileiras de direitos sexuais e direitos reprodutivos, o início do vínculo entre a pauta política elaborada pela sociedade civil e o Orçamento Público. A partir de 2003, nas agendas homossexual e anti-homofobia o Orçamento Público passa a ser definidor da pauta política. Nesse sentido, diferentes visões de mundo guiavam a pauta política e seu planejamento de execução antes de 2003, criando um abismo entre o que era concretamente implementado e o “indicador de progresso” constante dos relatórios das agências governamentais sobre os PPAs. Certo é que foi durante o governo Lula que esse deslocamento ocorreu de fato, levando-nos ao resultado de que “nunca na história do Brasil” (como dizem os sujeitos do campo) o movimento LGBTTT se apropriara de forma tão densa do funcionamento do orçamento da União.

É em 2003 que a união entre “pauta política” (elaborada pela sociedade civil em colaboração com o Estado) e “ação” (no orçamento público) passa a ser reivindicada como necessária. O envolvimento da população na elaboração e avaliação de indicadores passa, portanto, a compor o centro da “pauta política” criada pela sociedade civil



(OLIVEIRA, 2006). As demandas do movimento LGBTTT apresentadas na Câmara de Deputados em 2003 centravam-se, basicamente, na reivindicação de participação de pessoas LGBTTT em todo o processo de elaboração e implantação de políticas públicas. Isso aponta para a necessidade, ainda em 2003, de uma apropriação da sociedade civil desse “processo de formulação de políticas” que é coroado apenas em 2006, quando da realização do “III Seminário nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais: compromisso com o respeito e com a igualdade” (SEMINÁRIO..., 2008), em que se materializou uma mesa-redonda intitulada “dois anos do Programa ‘Brasil Sem Homofobia’: balanço e desafios na perspectiva do orçamento da União”. O tema de fundo das agendas homossexual e anti-homofobia no início do governo Lula, no que tange à construção de políticas públicas, foi, portanto, a “participação” de pessoas LGBTTT nos processos de decisão relacionados ao orçamento público.

### **3.3.1 A participação popular**

O tema da “participação popular” no campo do orçamento público se massificou no Brasil a partir de uma experiência intitulada “Orçamento Participativo”, da gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), na prefeitura de Porto Alegre (Olívio Dutra em 1989). Para Lígia Helena Hahn Lüchmann (2008), o “Orçamento Participativo” é um “modelo” que tem possibilitado várias ações de participação da sociedade civil na definição dos orçamentos públicos. Eduardo Matarazzo Suplicy e Bazileu Alves Margarido Neto (1995) apontam, no contexto do programa “Comunidade Solidária” do governo FHC, que a participação da sociedade civil nos processos decisórios dos orçamentos públicos é uma forma de “democratização do poder” e de “defesa de interesses comuns” de estados e municípios. Pedro de Carvalho Pontual, ao analisar o Orçamento Participativo em vários municípios brasileiros como um processo de “educação política e cidadã”, afirma que

as práticas participativas de modo geral e o Orçamento Participativo, em particular, têm sido considerados como significativa contribuição na constituição de uma nova concepção de espaço público e na promoção de um processo progressivo de publicização do Estado e de desestatização da sociedade. Tais práticas, desenvolvidas sobretudo em governos locais, buscam a superação de uma visão da relação

Estado e Sociedade Civil como polaridades absolutas em favor de uma visão mais dinâmica de relações de interdependência combinadas com o reconhecimento da especificidade e autonomia de cada ator (2000, p. 17).

Outras posições, como a de Martina Ahlert (2008), analisam a forma como a experiência de orçamento participativo também atuou na mudança de visão sobre o governo por parte de comunidades de camadas populares. A autora, que pesquisou uma experiência de assentamento durante um governo local do PT no Rio Grande do Sul, mostra que a desapropriação foi, em um primeiro momento, interpretada como “sofrimento” para, no momento de execução do assentamento, ser pensada pelas lideranças da comunidade como uma efetiva “participação popular”.

O governo Lula se instaura no Brasil, portanto, com essa perspectiva de “participação popular” nos processos decisórios dos orçamentos públicos. Como Lula representa a primeira gestão do PT no governo federal, essa perspectiva de participação da sociedade civil no orçamento está presente também na primeira gestão do governo federal, que passa a dialogar mais densamente as ações do governo com a sociedade civil com o objetivo de intensificar o processo de democratização das decisões orçamentárias também no âmbito federal.

### **3.3.2 A participação popular nos PPAs do governo Lula**

Durante o período do governo Lula, foram aprovados dois PPAs, um para o período 2004-2007, outro para 2008-2011. Conforme apontam Antônio Carlos Lessa, Leandro Freitas Couto e Rogério de Souza Farias (2009), o primeiro PPA do governo Lula representou “a primeira transição de governo desde que se assumia o Plano Plurianual, além de um mero dispositivo constitucional, como o principal instrumento do planejamento brasileiro” (p. 97). Dessa forma, o PPA do governo Lula estava envolto em uma atmosfera de “transformação social” baseada, principalmente, na “participação popular”. Conforme afirmou o site do Palácio do Planalto, “o Plano Plurianual 2004/2007 foi definido por meio de um processo participativo que envolveu o governo e a sociedade. Foi uma iniciativa inédita que teve por objetivo democratizar a discussão do planejamento das ações governamentais no

Brasil”.<sup>74</sup> Entretanto, como denuncia o INESC, “no PPA 2008/2011, o Executivo optou por não realizar nenhum processo efetivo de participação popular”.<sup>75</sup> Em função disso, entre uma e outra gestão do governo Lula há diferenças fundamentais que se refletem, também, no orçamento da União. Refletirei, a partir de agora, sobre o orçamento da União focado na agenda anti-homofobia.

O programa “Brasil Sem Homofobia” foi lançado, como vimos, por um conselho vinculado à estrutura administrativa da SEDH, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCND). Nos dois PPAs, em relação à SEDH, ações de combate à homofobia e de promoção da cidadania homossexual estiveram ligadas ao programa “Direitos Humanos, Direitos de Todos” (Ação 0157 – PPA 2004) e ao programa “Garantia e Acesso a Direitos” (Ação 0157 – PPA 2008). Foi o objetivo do programa “Direitos Humanos, Direitos de Todos” “promover e defender os direitos humanos, assegurando acesso aos mecanismos necessários para o exercício pleno da cidadania” (Mensagem Presidencial, PPA 2004, p. 158). Nesse sentido, o programa tinha como meta “a defesa de direitos tanto de grupos sociais vulneráveis, como de homossexuais, quanto a prevenção e repressão a violações de direitos específicos como o de não ser torturado, de possuir os documentos básicos da cidadania, entre outros” (idem, p. 158). Assim, a população de “homossexuais” figurava, no planejamento orçamentário de 2004 da SEDH, como uma das populações prioritárias para o programa:

são necessárias ações que visem a defesa de direitos de grupos sociais vulneráveis (no caso do programa, idosos e homossexuais, principalmente) bem como a prevenção e repressão a violações de direitos específicos (como o de não ser torturado, de possuir os documentos básicos da cidadania, entre outros).<sup>76</sup>

Foi objetivo do programa “Garantia e Acesso a Direitos” “atuar na construção de mecanismos institucionais de intervenção com vistas a garantir os direitos de cidadania” (idem, p. 8). É como uma ação deste

<sup>74</sup> Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/secgeral/ppa/ppa.htm>>

<sup>75</sup> Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/biblioteca/textos-e-manifestos/a-participacao-social-no-ppa-2008-2011>>.

<sup>76</sup> PLANO Gerencial do Programa Direitos Humanos. Direito de todos. p. 18. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/spddh/PlanGer\\_DHDT.doc](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/spddh/PlanGer_DHDT.doc)>.

programa que o programa Brasil Sem Homofobia aparece pela primeira vez em um PPA: “o programa também abriga as ações do Plano Brasil Sem Homofobia e foi responsável pela viabilização da I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais” (idem, p. 8). As principais ações do programa 0157 do PPA 2008 ligadas à agenda anti-homofobia foram:

- 9A94 - Articulação Institucional para a Promoção da Cidadania Homossexual e Combate à Homofobia;
- 9970 - Implementação do Plano Brasil Sem Homofobia, de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual;
- 8810 - Núcleos de Pesquisa sobre Cidadania Homossexual e Combate à Homofobia;
- 2D95 - Banco de Dados sobre Cidadania Homossexual e Combate à Homofobia.

A ação 9970 do programa 0157, que trata especificamente do programa federal Brasil Sem Homofobia, tinha por objetivo “promover a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (idem, p. 11) e estava sob a coordenação dos gestores Perly Cipriano e Paulo Biaggi. A ação é descrita no Relatório de Gestão 2008 da SEDH como compreendendo o

fornecimento de apoio para a instalação e funcionamento de centros de pesquisa em universidades para realização e divulgação de estudos e pesquisas para subsidiar a atuação da sociedade e dos governos na garantia dos direitos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Tais núcleos atuarão em rede de forma complementar sob a coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, desenvolvendo mecanismos de captação de informações, monitoramento de políticas públicas e da situação de violência contra homossexuais, realização de pesquisas específicas e difusão das informações obtidas a fim de subsidiar a construção de ações e políticas voltadas para o segmento (SEDH, 2008, p. 11).

Como a ação 9970 é “não orçamentária”, o programa Brasil Sem Homofobia, na SEDH, não recebia “recursos financeiros”, mas sim “recursos de pessoal”, sendo que o programa é implementado nas diferentes agências governamentais em programas específicos de cada secretaria.

### 3.4 A NOMEAÇÃO DOS “AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL”

O “Estado Indutor” na agenda anti-homofobia do Ministério da Educação (MEC), buscando “fazer bem feito” o “combate à homofobia” e em diálogo com o modelo de projeto societário defendido pelo governo Lula, escolheu as professoras e professores como seus agentes de transformação social. As ações anti-homofobia no MEC não lidam diretamente com as alunas e alunos ou com os pais de alunas e alunos como ocorre com outras agendas. A presença do MEC na escola, no que tange à agenda anti-homofobia, é feita mediante ação direta com o professor.

Quando um governo afirma seu compromisso com a justiça social, como é o caso do governo Lula, isso envolve a nomeação dos “agentes de transformação social” a serem beneficiados pelas políticas. Desde agendas de educação no trânsito, educação ambiental, combate à violência sexual contra crianças e adolescentes até agendas antirracismo, antissexismo e anti-homofobia, há sempre a designação daqueles sujeitos que, no plano abstrato, contribuiriam mais eficazmente na mudança dos quadros discriminatórios ou problemáticos (no sentido coloquial negativo do termo) que caracterizam a sociedade brasileira. No combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, são agentes de transformação social os professores, mas também conselheiros tutelares, corpo técnico-pedagógico, profissionais da saúde... Na agenda antirracismo, aos professores e corpo técnico-pedagógico, como agentes de transformação social, somam-se os gestores de universidades (especialmente nas políticas de cotas) e governos estaduais e municipais. Desse modo, existem diferentes dinâmicas que definem diferentes agentes de transformação social para cada problemática diagnosticada pelo MEC.

O conjunto de ações da agenda anti-homofobia na SECAD vê nos professores os agentes de transformação social privilegiados. Para os “grupos gestores” da política educacional anti-homofobia no governo Lula, a transformação social se dá pela formação de professores. Outras

estratégias que lidam com público, como os prêmios e concursos e a organização de eventos, têm objetivos panfletários e de divulgação e disseminação de conhecimento, mas é a formação de professores que está, na voz dos sujeitos envolvidos nessas políticas, diretamente relacionada com a possibilidade de transformação social. A SECAD entende que existe uma situação de sexismo e homofobia na sociedade brasileira e que esta situação é também refletida na escola. Nesse sentido, a solução proposta é a formação/capacitação de professores para que eles possam lidar de maneira adequada com as temáticas de orientação sexual e identidade de gênero. Além disso, dissociando-se de outras estratégias, a formação de professores é vista pela SECAD como o principal esforço de “implementação do Brasil Sem Homofobia” no MEC. Segundo João dos Reis Silva Junior (2003), as políticas de formação de professores a distância estão em sintonia com a reforma do Estado em curso no mundo em 2003. Para o autor,

A institucionalidade da educação à distância e a racionalidade política, tal qual ocorre na reforma do Estado e na reforma educacional, que a informam, pode ser sintetizada da seguinte maneira: 1) as relações entre Estado e sociedade civil alteram-se, impondo para essa segunda esfera, no campo social, responsabilidades outrora de pertença do Estado; 2) este último passa a formular as políticas no seu núcleo estratégico e a avaliar a execução no âmbito da sociedade civil, contingenciando o financiamento das ações desenvolvidas por instituições, organizações não-governamentais ou mesmo empresas do “terceiro setor”; 3) as principais instituições são as universidades ou outras instituições de nível superior com excelência em educação tecnológica e tecnologias educativas; 4) esse novo complexo de relações entre o Estado e a sociedade civil produz uma grande potência para a privatização, seja no que se refere à transferência de responsabilidades para a sociedade civil, seja em relação ao âmbito econômico, na medida em que possibilita um grande nicho de mercado para empresas de consultoria, por um lado, e de outro, torna-se a porta de entrada para o capital industrial [...]; 5) supõe a existência de um sistema tecnológico barato e acessível, o que implica

indicar um critério que merece atenção: a razão de proporcionalidade custo/benefício do investimento na formação de professores através da educação à distância; e 6) o que orienta os programas analisados são os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares, o que, talvez, nos ajude a entender algumas linhas de ação propostas, tais como “familiarizar o cidadão com a tecnologia de seu cotidiano” (sem questionar a razão de sua existência), “dar respostas flexíveis e personalizadas para as pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação (reduzida ao processo de ensino-aprendizagem), informação e treinamento” e “oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento”. Tais linhas de ação fazem supor um processo educacional baseado predominantemente no cognitivo e no gnosiológico, sem a preocupação em ver a educação com uma prática social. Em acréscimo, elas sugerem a adaptação e a instrumentalidade como pilares da formação de professores (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 89-90).

O professor é o objeto no qual acontece a ação direta do MEC na escola e deve, como mostra o autor, ser formado a fim de “identificar os problemas”, ou seja, cabe ao professor “formar o seu olhar” para que possa “diagnosticar” desigualdades sociais na escola e, a partir desse diagnóstico (possível apenas pela formação que recebeu em gênero, raça e sexualidade), agir para a transformação social.

Como uma matéria a ser moldada segundo os modelos da diversidade e dos direitos humanos, os professores devem ser “sensibilizados” para as “questões” de que tratam as políticas públicas, nos moldes que nos mostrou Michel Foucault (1987) sobre a prisão. Nilcéa Freire e Matilde Ribeiro, ministras da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), respectivamente, apontam estes profissionais como altamente envolvidos na promoção de uma sociedade sem racismo e sem sexismo. Segundo Matilde Ribeiro (RESPEITO..., 2005), “os professores são matéria-prima desse processo”, e, “imbuídos de uma cultura de igualdade, os professores promoverão mudanças de postura dos alunos, da família e da sociedade”. Nilcéa Freire também deposita nos professores expectativas de melhoria do quadro discriminatório da

sociedade. Entretanto, a ministra da SPM ressalta que não é o investimento em material didático o único ponto relevante na formação desses profissionais: “não adianta ter materiais, manuais e tecnologia de educação a distância, se não forem sensibilizados o coração e a mente dos educadores”.

É por intermédio do campo de estudo de relações de gênero na escola que se possibilitaram espaços de permissão de estudo das relações de sexualidade. Cresce o número de pesquisadoras e pesquisadores da Educação preocupadas(os) com as sexualidades na escola e na sociedade. Pesquisa-se iniciação sexual e gravidez na adolescência, mas também homossexualidades e travestilidades. Este movimento, em parte estimulado em teorias autoneameadas desconstrucionistas e pós-estruturalistas (explanadas em LOURO, 2004), ancoradas nos “Estudos Culturais” (HALL, 2005), contribuiu na construção do(a) sujeito(a) professor(a) como aquele(a) a quem se atribuíram responsabilidades que os(as) posicionavam neste campo de normatização e/ou desconstrução de gênero segundo a prática docente que executavam e/ou os silêncios sobre as temáticas da sexualidade. Como sujeitos “reflexivos”, as professoras e professores são também “produtoras e produtores de conhecimento”. Nesse sentido, como vimos ao longo desta tese, para resolver um problema que é “teórico” e “identitário”, exigem-se sujeitos reflexivos, e não apenas “treinamento”. Com base nisso, ao posicionar as professoras e professores de certa forma como “pensadoras e pensadores”, qualquer ação que os(as) tenha como público-alvo, dado este princípio ordenador do campo, pressupõe inicialmente que as professoras e professores são a principal categoria profissional (dado o caráter docente de sua profissão) capaz de atuar na escola em busca de transformação do sistema homófobo.

Os cursos de formação/capacitação de educadores seriam então o caminho possível para “sensibilizar” os professores para o fato de a educação ser mais que ensino formal. Segundo a reportagem “Universidades formam profissionais para enfrentar abuso sexual nas escolas públicas”, do Portal da SECAD: “o objetivo do curso é sensibilizar os professores para a identificação de problemas relacionados à violência contra crianças e adolescentes e instrumentalizá-los para efetivarem uma ação” [Nara Pimentel]. Os cursos são, para a SECAD/MEC (e parceiras), espaços de “sensibilização” de agentes fundamentais de transformação social, os professores.

As professoras e os professores são os sujeitos envolvidos na maioria das políticas públicas da SECAD/MEC que tratam da formação



continuada e capacitação de profissionais da educação. Se houve cursos abertos para outros membros da sociedade, como gestores e ativistas sociais, os professores se mostram como a matéria para quem estes cursos são construídos e desenvolvidos em grande maioria. Nesse sentido, criou-se, na sociedade brasileira, muita expectativa sobre os professores. Por um lado, são eles que possibilitam as mudanças necessárias rumo a uma educação de qualidade para todos. Por outro, cabe ao governo criar as condições para que eles possam agir segundo os preceitos dos direitos humanos.

### 3.5 “AÇÃO” E “FORMAÇÃO DE PROFESSORES”: UMA LEITURA IDEOLÓGICA DE CATEGORIAS NATIVAS

Ao “imaginar” uma situação extrema (quer dizer definitiva, ou ainda, definida) produzo uma ficção, me torno artista, faço um quadro, pinto minha saída; a Ideia é “vista”  
(BARTHES, 1990, p. 176)

O sistema político brasileiro sob a gerência do governo Lula seguiu uma ordem na qual se devia produzir “instrumentos” para alcançar os objetivos de “combate à homofobia” e “promoção da cidadania homossexual” na escola. Entretanto, muitas vezes, a agenda anti-homofobia na educação é interpretada como possuindo uma única “ação”, a “formação de professores”. Luiz Mello et al. problematizam como “outras ações” do governo, diferentes da ação de “formação de professores” (rubricada no planejamento da SECAD) podem ou não ser entendidas como “políticas públicas”, questionando

o que são políticas públicas para a população LTGB? Organizar eventos que promovam a visibilidade da luta pela garantia da cidadania de pessoas GBLT é uma política pública? Aprovar leis municipais e estaduais que instituem dia do orgulho gay, lésbico, travesti, transexual ou TLBG é uma iniciativa que se materializa em políticas públicas? Criar “cursos de capacitação” sobre direitos sexuais e combate à TGLBfobia, voltados para segmentos profissionais e sociais diversos, constitui uma política pública? A resposta a essas

e outras questões, que se reportam a um número significativo de ações hoje promovidas pelos governos federal, estaduais e municipais para a população GBTL, será quase sempre afirmativa e negativa. Na maior parte das vezes, tais iniciativas são, menos que políticas públicas consistentes e de largo alcance, a expressão da boa vontade e dedicação de um grupo reduzido de gestoras, não estando articuladas, todavia, aos instrumentos de planejamento do Estado potencialmente capazes de lhes assegurar efetividade, em especial o orçamento público. Apesar disso, políticas públicas e políticas públicas para a população GTLB são expressões cada vez mais utilizadas no contexto das demandas por garantia de direitos no Brasil, ainda que muitas vezes não se saiba exatamente o que significam (2010).

Dessa forma, é comum no campo de implementação de políticas públicas que “outras ações” de combate à homofobia na área de governança “Educação” não sejam interpretadas como “tipos” de políticas públicas, pois o léxico gestor é, na maioria das vezes, interpretado literalmente. A excelente problematização sobre a agenda anti-homofobia feita por Luiz Mello et al. (2010) possibilita refletirmos o quanto a categoria “ação” tem papel central nesse campo e, por isso, tentarei problematizar seus usos e as formas como estes usos produzem diferentes abordagens sobre os conceitos de “políticas públicas”.

A “interpretação” literal de uma política pública envolve entender qual a “ação” presente nos programas das agências governamentais de responsabilidade da unidade, ou seja, a SECAD não possui “ações” em seus programas que respondam aos diferentes “tipos” que pude classificar como “estratégias”.<sup>77</sup> Assim, a solução que encontrei foi diferenciar “política pública”, como o resultado da interpretação literal do orçamento da União, de “estratégia”, formas de intervenção que se desdobram da ação “formação de professores” (ou outras) presentes no orçamento da União. Essa reflexão parece complexa, mas tentarei clarificar o que estou dizendo.

Tomemos, por exemplo, uma frase do Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade, da Universidade Aberta do Brasil (UAB): “a oferta do curso enquadra-se em uma ação de política pública

---

<sup>77</sup> Vide Capítulo 5.

voltada para a formação de profissionais da rede pública de Educação Básica” (2010, p. 46). Há muito presente no campo a noção de que a política pública do MEC na agenda anti-homofobia é a “formação de professores” e compõe com ela outras estratégias, como a “produção de material didático”. Passo a entender a “formação de professores” não como o “ato” literal de “formar professores”, mas como uma “categoria guarda-chuva”, que abarca uma série de estratégias que exigem diferentes competências dos sujeitos envolvidos, por exemplo, expertise na “organização de eventos e prêmios” ou a “produção de material didático”.

As categorias do campo da agenda anti-homofobia são, em sua grande maioria, ambíguas, ou seja, uma mesma categoria é usada por gestores e executores de políticas da sociedade civil, mas significa coisas diferentes dependendo da matriz discursiva à qual a categoria se liga. A ação “formação de professores” citada no manual supramencionado não diz respeito, para gestores, a um “processo” educativo de formação “dos” professores da rede pública de ensino, mas sim a uma “ação” aprovada pelo Congresso Nacional que destina recursos para o MEC desenvolver determinada política. A categoria “ação” não é a única com esta característica, isso também ocorre com “formação de professores”.

Os sujeitos da agenda anti-homofobia podem ou não valorizar o fato de que a categoria oficial de políticas públicas “formação de professores” envolve várias camadas de ações (com diferentes produtos) e que esta especialização do campo, organizada pela equação apresentada no início do capítulo, localiza diferencialmente os sujeitos e as ações, o que possibilita a classificação analítica das ações também segundo as especialidades/habilidades que exigem e levando-se em conta os outros vetores da equação. Não é uma contradição dos dados “oficiais”, talvez seja do campo sociológico de análise de políticas públicas que supervalorizam determinado vetor em detrimento de outro. É uma tentativa de apreender e apresentar uma organização supostamente outra à lógica “oficial”, tentando mostrar que há uma dinâmica diferente da “oficial” em curso no campo de elaboração e implementação de políticas públicas. A lógica das sujeitas e dos sujeitos pesquisados pode operar no sentido de favorecimento de leitura literal da Lei quando em texto e eventos formais e, ao mesmo tempo, seguir a divisão das tarefas/habilidades na prática, operacionalizando, dessa forma, diferentes “práticas” sob a categoria de “formação de professores”, que não são, portanto, o “ato” de “formar professores” em si.

Os diferentes vetores da equação que compõem a possibilidade da política social são evocados segundo o momento e os objetivos que se busca alcançar. Nesse sentido, digo que numa “ação” de “formação de professores” (como categoria guarda-chuva) as práticas são guiadas por diferentes modos de implementação das ações, ou seja, “formar/capacitar professoras e professores” exige competências (e muitas vezes sujeitos) diferentes daquelas necessárias para a “publicação de material didático-pedagógico” e/ou “organização de eventos”. Uma análise da política social, do meu ponto de vista, deve sempre avaliar diferencialmente a “Lei”, o papel da “Ciência” e a “Agência Executora”, ressaltando-se o caráter de “prática social” secular das dinâmicas estatais.

Muitas vezes, a categoria ação é ambivalente. Há “ação” como um “ato” a ser performado pelos sujeitos e há “ação” como uma categoria do orçamento da União que regula as responsabilidades e recursos das unidades do governo federal. Uma mesma categoria tem sentidos diferentes para cada vetor da equação. “Ação” remete ora às práticas executadas pela sociedade civil e instituições de ensino (dessa forma a categoria está em interlocução com o “ativismo” político e/ou “prática” acadêmica), ora ao campo político do governo que posiciona “ações” como uma categoria que trata de algo especificado na “Lei” e a ser “implementado”. Usemos o exemplo da relação entre o programa Brasil Sem Homofobia e o MEC.

O Eixo V (Direito à Educação) do programa Brasil Sem Homofobia (BSH) é o único do programa com apenas uma “ação”, a de número 23. Esta “ação” pode ser entendida como uma alternativa de diminuição de responsabilidades na área especificada, visto que é também o único eixo do programa com objetivos específicos. No campo da educação, o BSH tem a única “ação” de “elaborar diretrizes”. Todo o resto não é “ação” do ponto de vista do gerenciamento/governo (remetendo-nos a uma leitura formal do BSH), mas pode, dependendo do contexto, ser considerado “ação”, no sentido de “atividade”/“ativismo”/“prática”, ou, para usarmos uma categoria êmica, “indução”. O “Estado Indutivo” é aquele em que gestores leem a categoria “ação” em sua ambivalência. Ora como uma categoria formal do Orçamento da União (mas também nos Planos e Programas do Orçamento), ora como uma categoria que institucionaliza práticas de ativismo político e/ou acadêmico. É com base nisso que o MEC divulga suas “ações” como executadas e bem-sucedidas, uma vez que a avaliação é feita sobre as “ações” no sentido literal, e não sobre as “ações” no sentido de “práticas sociais”. As diretrizes “formais”

previstas na “ação” estão sendo implementadas e são o fundamento mais básico da política anti-homofobia no MEC. Dessa forma, quando o MEC afirma, como o fez em 2005, no lançamento de edital para “formação de professores”, que,

o objetivo da ação, que faz parte do programa Brasil Sem Homofobia, é desenvolver entre profissionais da educação posturas de respeito a todas as diferenças presentes na sociedade brasileira, para que, em relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero, tais profissionais tenham uma atitude educativa que promova o respeito e a cidadania [...]

Fica implícito que está falando não da “construção de diretrizes” prevista formalmente no programa, mas de princípios que deveriam guiar as “ações” executadas pelos vetores da equação. A ambiguidade da categoria “ação”, particularmente quando ligada à “formação de professores”, corta transversalmente o campo de políticas anti-homofobia no MEC. Esta amplitude proporcionada pela possibilidade de orientação sobre os caminhos de uma política é dada não pela “ação” em sua leitura literal presente nos Planos Plurianuais (PPAs) do governo Lula, mas por uma leitura reflexiva em diálogo com os conhecimentos acadêmicos, com as pautas dos movimentos sociais e com os saberes e práticas da dinâmica educacional. A agenda anti-homofobia vai sendo, com base na “ação” de “formação de professores”, presente no orçamento da União, produzida ao longo do processo. A “ação” presente no orçamento da União é apenas o início de um processo a ser inventado e produzido, possibilitando que diferentes “ações” sejam executadas. Repito, “ação” como uma categoria guarda-chuva, mas agora também como uma categoria que “funda” um campo específico de políticas sociais.

O jogo representado pela palavra “ação” parece simples e inofensivo, mas sua eficácia é real. A ambivalência da categoria “ação” no governo Lula é um dos principais alicerces da visão sobre o “papel do Estado” por parte do governo do PT. Jogar com a palavra “ação”, de forma consciente ou não, possibilita que se implementem “políticas de indução” que difiram (mas sempre em relação) das ações com previsão orçamentária, ou seja, a “política de indução” é uma forma de “ativismo governamental”. É nesse “ativismo governamental” que os quadros do governo com aderência aos movimentos sociais comumente possibilitam a ampliação das agendas sociais. Logo, uma “ação anti-homofobia” deve

ser lida segundo a ambiguidade da categoria “ação” no campo de políticas públicas anti-homofobia, ou seja, há tipos de “ação”, e, como princípio, a única “ação” no orçamento da União para a SECAD no que tange à agenda anti-homofobia é a “formação de professores”, e a única “ação” no Brasil Sem Homofobia é a “elaboração de diretrizes”. Entretanto, lendo “ação” do ponto de vista das “políticas de indução”, as ações se multiplicam e se estendem a campos variados e a diferentes instâncias da agenda anti-homofobia na sociedade brasileira.

“Ação” como prática social e como conceito governamental produz uma relação disruptiva entre o “papel do Estado” e o “papel da sociedade civil” (incluindo-se aqui os conhecimentos acadêmicos e pautas ativistas). Assim, afirmar o “avanço” das “políticas sociais do governo ‘Lula’” às quais se integra a “formação de professores”, deve ser feito de forma crítica, eximindo-se de leituras simplistas politicamente corretas nas quais se criam novos “acampamentos forçados” (MORAGA, 1983) das ideias sobre os grupos marginalizados por meio da assunção de categorias descritivas da opressão, sem levar em conta o contexto em que esta foi criada, focalizando apenas a população estigmatizada, em detrimento do diálogo com sistemas de opressão que operam na sociedade como um todo. A falta de clareza sobre o caráter indutivo, mas também reflexivo, da formação anti-homofobia de professoras e professores muitas vezes resulta na criação de versões pós-modernas dos “campos de concentração”, em que tanto as homossexualidades e travestilidades como conceitos, como as sujeitas e sujeitos LGBTTTT são aprisionados em cárceres simbólicos que, sem “desconstruir” os níveis de normalidade e anormalidade presentes nos binarismos sexuais, os reificam, ao posicionarem as sexualidades desviantes como público-alvo exclusivo de tais políticas. Geralmente, uma leitura literal das “ações” leva as sujeitas e sujeitos executores das políticas da agenda anti-homofobia a esse tipo de prática.

Cherríe Moraga (1983), ao apresentar a Teoria na carne (Theory in the Flesh), uma forma de teorização em que se priorizam, na análise, as realidades físicas de nossa pele, usa a metáfora do “acampamento forçado” para argumentar que populações marcadas na pele (negras, marrons, chicanas) estão sempre em lugares de opressão: reservas (indígenas), campos de concentração (Segunda Guerra Mundial), fábricas/campo/casas de família (trabalhadoras). Peço que o leitor use a metáfora, neste momento, para as populações LGBTTTT que vão sendo, dependendo da densidade teórica e prática dos professores, dada a explosão discursiva do “combate à homofobia”, aprisionadas no lugar do “anormal” a ser “cuidado”, “vigiado” e “controlado”

diferencialmente nas dinâmicas escolares. Devemos atentar que o “combate à homofobia” é entendido, nas políticas sociais, como um problema social nos moldes do racismo, ou seja, não é o aluno negro o objeto das políticas antirracistas, mas sim o combate ao “racismo”. Da mesma forma, não devem ser os alunos LGBTQTTT o objeto das políticas, mas o combate à “homofobia”.

É preciso dizer que faz parte da agenda anti-homofobia afirmar que se quer combater a homofobia, sem considerar este combate como sinônimo do estímulo da necessidade de trabalho específico com determinados grupos. O “combate à homofobia” está em diálogo com o entendimento de que a diferença cultural<sup>78</sup> é estruturante das sociedades complexas (VELHO, 2003; VELHO, 2006). Dessa forma, vê-se no campo educacional uma linearidade, em que o “combate à homofobia” induzido pelo MEC e implementado por um campo mais amplo (Estados, Municípios, universidades e sociedade civil) é simplesmente reproduzido na escola como “um problema a ser enfrentado” com vistas a uma suposta “melhoria” para uma parcela da população (modelo exclusivista politicamente correto), e não a busca de justiça social para a sociedade brasileira (modelo generalista com o qual dialogam os projetos societários).

### 3.6 OS PROGRAMAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A Portaria MEC nº 731, de 22 de julho de 2009 (ANEXO E), definiu o planejamento do MEC para o PPA 2008-2011. Nela foram publicadas as orientações sobre os programas do MEC, os sujeitos e unidades do MEC responsáveis pelos programas, a obrigatoriedade do monitoramento e avaliação dos programas e o vínculo dos programas ao Orçamento Público. Conforme aponta a portaria, as políticas nacionais de educação se vinculam ao Orçamento Público (via PPA) mediante

---

<sup>78</sup> Ruth Perry (1992), feminista norte-americana, ao escrever sobre a história do termo “politicamente correto”, localizando sua emergência nos movimentos negros norte-americanos nos anos 1960 (portanto um termo da nova esquerda), mostra-nos que a autocrítica feminista é prática dos feminismos dos anos 1990. Em outra antologia sobre o termo “politicamente correto”, Allan Bérubé (1992) aponta as críticas da direita às autocríticas dos feminismos como uma forma de leitura ideológica (a direita se referenciando nas propostas “desconstrucionistas”). Allan Bérubé afirma que o que a direita chama de “leitura ideológica” não passa de uma “leitura histórica”. Entretanto, o autor posiciona toda leitura como ideológica, visto dizer que todo significado é conferido pela agência humana (logo, ideológico).

ações que se integram a programas. Cada programa do MEC, portanto, possui uma “unidade administrativa responsável” (ou UG – “unidade gestora”, como se encontra em vários outros documentos oficiais), um “gerente do programa” (com uma série de atribuições, sendo a principal a construção do Plano Gerencial do Programa) e um “gerente-executivo do programa” (que deve viabilizar a execução e o monitoramento das ações do programa). O MEC possui, segundo a Portaria nº 731, dez programas, sendo dois deles de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

No âmbito do planejamento do MEC, a SECAD é reconhecida como “UG 150028”. Esta UG foi criada pelo Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007. A SECAD possui três programas no Orçamento Público. O primeiro, de número 8.241, é intitulado “Gerenciamento das Políticas de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade” e tem o objetivo de “dar suporte ao planejamento, à avaliação e ao controle das ações pertinentes à educação continuada e à diversidade no espaço escolar, no âmbito de atuação da SECAD, com vistas ao aprimoramento das ações ligadas à política nacional de alfabetização e inclusão educacional” (BRASIL. Relatório de gestão orçamentário e financeiro: exercício 2008, 2008, p. 131). O segundo, de número 1.060, é intitulado “Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos” e tem o objetivo de “elevar o nível de alfabetização e escolarização da população de jovens e adultos, reduzindo a taxa de analfabetismo e o número absoluto de analfabetos, com foco nos jovens e adultos de 15 anos de idade ou mais, não alfabetizados ou com baixa escolaridade” (BRASIL. Relatório de Gestão: exercício 2009, 2010, p. 40). O terceiro, de número 1.377, é intitulado “Educação para a Diversidade e Cidadania” e tem por objetivo “reduzir as desigualdades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultural no espaço escolar” (BRASIL. Relatório de avaliação do Plano Plurianual 2008-2011, 2009, p. 58). É neste último programa que se inserem as ações da agenda anti-homofobia.

As agendas de diversidade na SECAD alcançaram status de políticas de Estado quando a SECAD propôs e aprovou o programa 1.377. André Lázaro, na abertura do “Seminário de Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual”, nos dias 01-03/07/2009, organizado pela SECAD em Brasília/DF, afirmou a importância do programa 1.377 na agenda de políticas educacionais de diversidade e o quanto a elaboração de um programa para o Orçamento Público envolve uma base legal, a produção de indicadores e a responsabilização de agências governamentais:



André começou a falar da estrutura burocrática da SECAD. “O governo federal se organiza no PPA por programas orçamentários, uma das nossas lutas foi o programa 1.377, o Educação para a Diversidade. No momento nos disseram, ‘você não tem indicadores’. [...]. Quando entrei pensamos, ‘vamos ter que construir indicadores’. Por isso a importância da pesquisa de 2005, aquela que teve o INEP como parceiro. Com isso hoje temos os indicadores”. “Importante lembrar que ninguém se pergunta sobre suas próprias ações. A escola se pergunta. Não vejo a segurança pública se perguntar, não vejo outras áreas se perguntarem. Com nossos indicadores percebo que a pior discriminação é a que envolve a tríade pobre, preto e homossexual”. “Os alunos dessa tríade não trazem o currículo oculto que nossos filhos de classe média trazem. Os pobres não trazem isso. E tem professor que reprova aluno de 7 anos. Isso é um crime, pois se o aluno de 7 anos é reprovado é porque ele não aprendeu” [Diário de Campo, 1º.07.2009].

Numa crítica ao “núcleo social” que, por um lado, “não se pergunta” sobre suas ações e quebra o ciclo de reciprocidade das agências governamentais ligadas às pautas dos “novos movimentos sociais”, o Secretário André Lázaro lembra que o programa 1.377 envolveu o “ativismo governamental”, com vistas à garantia de execução das políticas de diversidade como políticas de Estado.

O programa 1.377, “Educação para a Diversidade e Cidadania”, possui nove ações, sendo as sete consideradas relevantes pelo MEC: 1) Fomento à Inclusão Social e Étnico-Racial na Educação Superior, com o objetivo de “fomentar ações das Instituições Públicas de Educação Superior para a promoção do acesso, e para a garantia da permanência e da formação de alunos de grupos sociais em desvantagem, e mobilizar e sensibilizar as Instituições de Educação Superior para que desenvolvam ações que incentivem a participação igualitária de grupos étnico-raciais, culturais e etários possibilitando desencadear um processo sustentado de valorização e reconhecimento de Direitos, no âmbito da Educação Superior”; 2) Gestão e Administração do Programa, com o objetivo de “constituir um centro de custos administrativos dos programas, agregando as despesas que não são passíveis de apropriação em ações finalísticas do próprio programa”; 3) Promoção de Cursos para o

Desenvolvimento Local Sustentável, com o objetivo de “melhorar a formulação e implementação de políticas públicas e preparar jovens e adultos de organizações governamentais e não-governamentais para o desenvolvimento de competências e habilidades na atuação profissional”; 4) Desenvolvimento de Projetos Educacionais para Acesso e Permanência na Universidade de Estudantes de Baixa Renda e Grupos Socialmente Discriminados, com o objetivo de “apoiar o desenvolvimento de ações de promoção de acesso e permanência com qualidade na Universidade para estudantes indígenas, afro-descendentes, pessoas de baixa renda e grupos socialmente discriminados, bem como apoiar a formação de professores em cursos de licenciatura específicos, definidos segundo áreas de conhecimento (Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias, intercultural bilíngüe/multilíngüe indígena, específico e diferenciado), considerando a sociodiversidade das populações do campo e indígenas, de modo a prover as escolas de profissionais capazes de ministrar aulas para todas as etapas da Educação Básica, principalmente nas comunidades indígenas e no campo”; 5) Integração da Comunidade no Espaço Escolar, com o objetivo de “contribuir para a transformação da escola em um ambiente mais atuante e presente na vida dos estudantes, professores e comunidade, mediante a implementação de ações, inclusive nos finais de semana, tornando a escola um espaço integrador, valorizando o processo de escolarização, transformando a relação escola-comunidade, promovendo maior diálogo, cooperação e participação entre alunos, pais e equipe de profissionais que atuam nas escolas públicas de educação básica”; 6) Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Campo, das Comunidades Indígenas e Comunidades Tradicionais, com o objetivo de “apoiar projetos de ampliação e melhoria da educação básica escolar indígena, do campo e das comunidades tradicionais, bem como fortalecer o ensino médio, implantando nas escolas a integração da formação acadêmica com formação técnica e tecnológica articulada aos projetos de desenvolvimento sustentável das respectivas regiões”; e 7) Apoio à Inserção das Temáticas de Cidadania, Direitos Humanos e Meio Ambiente no Processo Educacional, com o objetivo de “apoiar projetos que visem a promoção dos direitos humanos, da cidadania e da sustentabilidade socioambiental”. É a ação de “apoio à inserção das temáticas de cidadania, direitos humanos e meio ambiente no processo educacional”, de nº 87.510.000 e de responsabilidade da SECAD, que possibilita que as políticas da agenda anti-homofobia sejam implementadas, uma vez que executa financeiramente os cursos de

formação de professores por meio da Rede Universidade Aberta do Brasil (UAB).

### 3.7 ADVOCACY: OS RECURSOS PARA O BRASIL SEM HOMOFOBIA

Em 2006, houve a primeira grande ação de ativismo sobre o orçamento da União por parte da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT). Motivado pela escassez de recursos destinados ao Brasil Sem Homofobia, o movimento LGBTTT optou pelo advocacy junto aos parlamentares do Congresso Nacional que podem, até os dias atuais, destinar emendas aos programas do Orçamento Público. As emendas parlamentares são enviadas à “Comissão Mista do Orçamento” (como é conhecida) em um período curto que antecede a aprovação da LOA, legislação operacional aprovada anualmente. Em 2006, o prazo para envio de emendas orçamentárias começou em 11 de novembro, permanecendo aberto por dez dias. Segundo a Câmara dos Deputados,

A Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização é responsável pela análise das propostas orçamentárias concebidas pelo Executivo. Além disso, deve acompanhar o desenvolvimento anual da arrecadação e da execução do Orçamento, fazendo eventuais correções ao longo do ano. A Comissão vota o Plano Plurianual, com metas a serem atingidas nos próximos quatro anos; a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que estabelece os parâmetros do Orçamento; e a Lei Orçamentária Anual, que organiza as receitas e despesas que o Governo terá no ano seguinte. Atualmente, o papel do Congresso é autorizar o Orçamento, ou seja, analisar os gastos propostos e aprovar sua realização.<sup>79</sup>

Se as “emendas parlamentares” são destinadas à LOA, é na LDO que se busca incluir “programas e ações”, uma vez que é esta legislação que possui as diretrizes, programas e metas do governo federal, tema

---

<sup>79</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/64509.html>>.

que gera tensão no programa Brasil Sem Homofobia. Como publicado no jornal Correio do Brasil, em 1º/10/2004,

é nessa comissão que os parlamentares do governo e da oposição definem os gastos e os investimentos que serão realizados pelo Executivo. A base desse trabalho é a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). [...] Cada deputado e senador tem direito de apresentar emendas individuais à proposta orçamentária do governo federal. Esse direito está definido no Regimento do Congresso.

Nesse sentido, o segundo semestre de 2006, momento em que se aprovava legislação orçamentária anual, foi marcado por uma grande ação de advocacy por emendas orçamentárias. Como me contou Caio Varella,

as entidades que têm o que chamamos direito a emendas “carimbadas” são aquelas que têm utilidade pública municipal, estadual e/ou federal. Corrigindo, todas têm direito, mas em geral, as que têm utilidade pública são as que garantem execução. Há uma grande discussão em torno dessas emendas, pois é exatamente assim que os parlamentares corruptos repassam dinheiro para organizações “laranja”. [...] Os valores que temos aprovado nos últimos anos vão para as ações dos Ministérios e eles decidem em que tipo de projeto e em qual localidade aportarão os recursos. O mais específico que foi feito são emendas de recursos federais com alocação destinada para um estado. Exemplificando, a Dep. Maria do Rosário, do RS, fez há dois anos atrás uma emenda para a ação de “centros de referência”, que é uma ação da SEDH, com recorte para Rio Grande, assim aquele valor, se liberado, seria investido para o combate à homofobia, mas teria que ser gasto apenas nesse estado [Diário de campo, 30.07.2007].

Esse advocacy, realizado por uma parcela pequena das lideranças nacionais do movimento por intermédio do projeto “Aliadas” e do projeto “Observatório do Brasil Sem Homofobia”, garantiu recursos

para as áreas de Cultura, Direitos Humanos e Educação. Analisarei a seguir essa situação específica de advocacy por recursos públicos, entendendo-a como a maior e mais transparente ação do movimento LGBTTT sobre o Orçamento brasileiro.

Em novembro de 2006, a ABGLT iniciou uma ação nacional intitulada “Brasil Sem Homofobia e Orçamento da União”, ligada ao projeto “Aliadas” e ao projeto “Observatório do Brasil Sem Homofobia”. O projeto “Observatório do Brasil Sem Homofobia” foi executado pelo Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual (RJ) e pelo Movimento D’ELLAS (RJ) e buscou “contribui[r] para a criação de mecanismos de monitoramento, avaliação e mobilização comunitária para incidência sobre as políticas públicas existentes e o fomento de novas políticas para GLBT, através de ações visando à efetiva implementação e ampliação do Programa Governamental Brasil Sem Homofobia” (Chamada pública para voluntários, em 15.05.2007). Segundo informações publicadas em seu site, o projeto “Aliadas” é “uma iniciativa da ABGLT [cujo] objetivo é buscar a aprovação de leis que promovam e defendam os direitos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (GLBT). Uma de suas ações de advocacy é contribuir para mudanças sociais que possam diminuir o preconceito e a discriminação contra este segmento da sociedade”.<sup>80</sup> A ação “Brasil Sem Homofobia e Orçamento da União” se justificou, segundo o movimento, pela escassez de recursos destinados ao programa. Como relatou Cláudio Nascimento,

Apesar do avanço com o seu lançamento em 25 de maio de 2004 e a implementação de algumas de suas ações em 2005 nas áreas de educação, cultura e direitos humanos, é preciso um maior incremento na implementação do Programa, dotando-o de mais recursos [Diário de campo, 16.11.2006].

Dessa forma, o movimento LGBTTT, em 2006, assumiu como parte de sua pauta a articulação com o Orçamento da União, avaliando a escassez de recursos e a necessidade de seu “incremento”. Como resposta a isso, convocou o conjunto de suas entidades a participarem da ação:

---

<sup>80</sup> Disponível em: <<http://www.aliadas.org.br/site/principal/>>.

A ABGLT convida todas as organizações de ativistas GLTB e colaboradores, organizados por Estados para atuarem conosco articulando e negociando com os parlamentares o apoio para que os mesmos apresentem emendas individuais ao orçamento da União, beneficiando o Programa Brasil Sem Homofobia [Mensagem Pessoal, em 16.11.2006].

Assim, é por meio do advocacy do movimento LGBTTT que boa parte dos recursos públicos destinados ao programa Brasil Sem Homofobia são alocados.

Concretamente, a ação “Brasil Sem Homofobia e Orçamento da União” aconteceu com a adesão de ativistas ligados às entidades filiadas à ABGLT. Esses ativistas, em número reduzido (menos que 10) se deslocaram para Brasília/DF e se dividiram em duplas ou trios para “visitarem” todos os gabinetes de deputados em dois dias. As visitas foram previamente orientadas por documentos: 1) um ofício com informes e orientações (ANEXO F), 2) uma carta-modelo de emenda parlamentar, 3) as propostas de emenda já predefinidas para as áreas de Direitos Humanos, Cultura e Educação. Nos informes e orientações, a ABGLT ressaltara que tentara uma articulação com o governo para que este apresentasse a dotação orçamentária para o Brasil Sem Homofobia, tendo o movimento avaliado que os recursos seriam insuficientes. Essa escassez fez com que o movimento, com o auxílio dos parlamentares aliados, tentassem “rubricar” mais recursos:

Os recursos apresentados pelo Governo Federal em seu projeto de lei orçamentária para 2006, prevêem apenas um total de R\$2.650.000,00 (dois milhões e seiscentos e cinquenta mil reais) para o Programa Governamental Brasil Sem Homofobia, nas áreas de direitos humanos, educação e cultura. Este valor é a soma do total apresentado pela SEDH (Combate a Homofobia – R\$400.000,00) + Educação (Diversidade na Educação – R\$3.000.000,00 que será dividido para 4 segmentos, sendo então R\$750.000,00 para GLBT) e Cultura (Diversidade e Pluralidade Cultural – R\$4.500.000,00 que será dividido entre políticas para 3 segmentos, sendo então para GLTB R\$1.500.000,00). (vide ANEXO F)

A priorização das áreas de Direitos Humanos, Cultura e Educação está em diálogo com as estratégias que vinham sendo implementadas por essas agências, avaliadas pelo movimento como tendo um “maior compromisso com o Brasil Sem Homofobia”. Segundo o movimento, são essas as áreas para as quais os “programas orçamentários contêm rubricas comprometidas com a finalidade do Programa Brasil Sem Homofobia”.

No Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), realizado na Universidade de São Paulo (USP) em setembro de 2008, tive a oportunidade de escutar Eduardo Santarella e Paulo Biaggi, ambos gestores da SEDH, falarem sobre o programa “Brasil Sem Homofobia” e as políticas anti-homofobia nesta agência. Na mesa “Retratos da Militância: Atuação, Direitos Humanos, Conquistas – Programa Brasil Sem Homofobia”, coordenada pela Profa. Berenice Bento (UFRN e então tesoureira da ABEH), os gestores abordaram o processo de construção de políticas públicas vinculadas ao programa “Brasil Sem Homofobia”:

Eduardo começou um processo de historicizar os Centros de Referência: “os primeiros centros foram com ONGs. Logo em seguida entraram alguns parceiros de governo querendo implementar Centros de Referência. Eram seis, sete Centros de Referência em 2005. Em 2006 tivemos um boom de recursos que não vieram do orçamento em si. Os Centros de Referência não tinham seus recursos carimbados. Em 2006 essa chancela passa a existir. Com as emendas orçamentárias, aconteceu um boom de recursos. Fez abrir um leque bem maior de Centros de Referência, que também estavam na base da cartilha do programa. Houve edital, houve chamada pública. Tivemos um grande avanço em 2006”. Eduardo pontuou, então, outras ações vinculadas ao Brasil Sem Homofobia. “Outra ação foram os Núcleos de Pesquisa. Trabalhar com a [universidade] federal é diferente de trabalhar com as [universidades] estaduais. As estaduais envolvem a burocracia mesmo. Com a universidade federal é como investir dentro de casa”. “Ao todo foram financiados nove núcleos

de pesquisa,<sup>81</sup> São Paulo e Rio de Janeiro não têm, por exemplo. O objetivo do Núcleo é criar um espaço na academia. Que a academia tenha um espaço para pensar a homocultura e essas temáticas”. “Em 2007 a gente teve um pouco mais de recursos, por conta das emendas orçamentárias. Mas a linha é diferente. Passam então a existir rubricas específicas para Núcleos de Pesquisa, Capacitação, etc. Essas coisas passam pela análise da Casa Civil e Planejamento”. “Aí a gente vai criando raízes dentro do Ministério Público. Eles usam recursos de coisas genéricas, por exemplo, o MEC. O MEC tem uma rubrica para Capacitação em Temas Transversais. Aí o gestor decide onde vai usar o recurso” [Diário de Campo, 14.10.2008].

Mostrando como é “mais fácil” a alocação de recursos na esfera federal, Eduardo aponta a importância tanto da construção de programas como do advocacy por emendas orçamentárias. O sucesso da ação “Brasil Sem Homofobia e Orçamento da União” passa a ser, desse modo, celebrado pelo movimento LGBTTT.

O sucesso do advocacy da ABGLT por emendas orçamentárias em 2006 se tornou, assim, parte da pauta homossexual e anti-homofobia elaborada pelos movimentos LGBTTT nos anos subsequentes. Em 2007, momento em que se construía o PPA 2008-2011, o advocacy por recursos para o Brasil Sem Homofobia no Orçamento Público já era uma prática consolidada. O aprendizado do funcionamento do Orçamento da União iniciado em 2002 por um grupo restrito de ativistas colhe frutos em 2006 e, a partir disso, tornou-se prática corrente do movimento LGBTTT. O boletim do projeto “Observatório do Brasil Sem Homofobia” de 13/07/2007 incluía na pauta a necessidade de as organizações locais intercederem sobre seus parlamentares, mas também nos orçamentos de estados e municípios, em prol de políticas anti-homofobia:

---

<sup>81</sup> Conforme apontou o texto-base da I Conferência Nacional GLBT, sobre os nove núcleos financiados pela SEDH: “a constituição de Núcleos de Pesquisa nas universidades federais vem reforçar o papel da academia na produção de evidências e de conhecimento que possam subsidiar a implementação de políticas públicas inovadoras. Já as capacitações são fundamentais para promover articulações entre as lideranças do movimento GLBT – através do apoio e capacitação de suas entidades e organizações em defesa dos direitos humanos – com a comunidade GLBT e com os representantes do governo.” (Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/co/glb/texbaglbt.pdf>>. p. 13).



É cada vez mais patente a importância de garantir a criação de políticas públicas para GLBT. Para alcançar êxito nessa tarefa, é vital o conhecimento de todas as normas que regem a elaboração do Plano Plurianual 2008-2011 dos estados e da União. Pensando nisso, o projeto do Observatório Programa Brasil sem Homofobia (OBSH) lançou um conjunto de orientações para maior intervenção política no PPA 2008 a 2011. O prazo para o envio do PPA Federal ao Congresso Nacional é 31 de agosto. Já para os Estados, o prazo previsto nas constituições estaduais e regime interno das Assembleias Legislativas e dos municípios está nas leis orgânicas e nos regimes internos das Câmaras Municipais. Estes prazos geralmente têm como base o limite federal. Vale ressaltar que no caso de municípios será elaborado um novo PPA em 2010. Portanto, a atuação do movimento deve se concentrar no PPA federal e dos estados (Boletim do Observatório do Brasil Sem Homofobia, em 13.07.07).

A dinâmica de interferência nos orçamentos públicos, nos moldes da “participação popular”, passou a compor, na segunda gestão de Lula, a principal ação dos movimentos LGBTTT.

Agora estratégia central da agenda anti-homofobia, o advocacy por emendas orçamentárias é mandatário nos períodos de elaboração do Orçamento Público e deve, conforme aponta o movimento, mobilizar seu “aparato nacional”, nos diferentes níveis de governança (federal, estadual e municipal). Segundo Toni Reis (ABGLT), em nota oficial intitulada “Aprovado o Orçamento da União” (20/12/2008), foi bem-sucedida a ação das organizações LGBTTT no ano de 2008:

As emendas propostas pela ABGLT foram de caráter nacional e visavam alocar recursos para as Secretarias e Ministérios que executam o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH). As propostas de emendas orçamentárias para o BSH também foram apresentadas ao relator geral do Orçamento da União/2009, Senador Delcídio Amaral (PT/MS). [...] O Projeto Aliadas incentivou e orientou Ongs LGBT a apresentarem

propostas de emendas individuais aos (às) parlamentares.

A dinâmica “inventada” em 2006 pela ABGLT, fruto do primeiro aprendizado do funcionamento do Orçamento da União em 2002, em curso realizado no INESC, foi se tornando, ao longo do período do governo Lula, a estratégia que coroa o processo de “colaboração” entre o movimento LGBTTT e o Estado.

Neste tópico, tentei argumentar sobre uma “nova”<sup>82</sup> estratégia política no âmbito do movimento LGBTTT: o advocacy por recursos públicos. Apesar de esta prática ser corrente em outros movimentos sociais, como o caso do movimento feminista (RODRIGUES, 1999) e do movimento negro (ROLAND, 2000), é apenas a partir da década de 2000 que esta prática se torna parte da pauta homossexual e anti-homofobia, incentivada pela organização nacional dos grupos LGBTTT e anualmente performada.

Entretanto, há que atentarmos que os recursos destinados ao programa “Brasil Sem Homofobia” vêm das emendas, mas não só. As agências governamentais também destinam recursos ao “combate à homofobia” por meio de seus programas. Um exemplo é o caso do curso de formação de professores “Gênero e Diversidade na Escola”, no âmbito do Ministério da Educação (MEC):

O Ministério da Educação, signatário do Programa Brasil Sem Homofobia, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com o apoio das demais secretarias do Ministério, assumiu o compromisso de apoiar ações de capacitação de profissionais da educação, de todos os níveis de ensino, para o combate à homofobia. Para tal ação, o MEC dispunha de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais), alocados na ação “Apoio à Qualificação de Profissionais da Educação em Educação para a Diversidade e Cidadania” (09HS), gerenciada pela SECAD, não se tratando, portanto, de recursos de emendas parlamentares. A ação integra o Programa “Educação para a Diversidade e Cidadania” (Ação do Orçamento do Ministério da Educação nº 1.377).

---

<sup>82</sup> Lembro que ações de advocacy já vinham sendo praticadas pelo movimento feminista desde os anos 1980 (AGENDE, 1999; RODRIGUES, 1999).

Dessa forma, cabe salientar que o advocacy por emendas orçamentárias é uma prática que garantiu recursos, mas que houve, ao mesmo tempo, “compromisso” do governo federal na destinação de recursos dos programas das agências governamentais. O movimento avaliava a necessidade de “incremento” do programa Brasil Sem Homofobia na medida em que se diagnosticava “escassez” de recursos. Essa dinâmica de alocação de recursos públicos foi, portanto, um foco de tensão na relação de colaboração entre o movimento LGBTTT e o Estado durante o período do governo Lula.

Os recursos para o Brasil Sem Homofobia foram motivo de conflito durante a implantação do programa. Não havia recursos (havia inclusive “ações não orçamentárias”) e as ações eram – com exceção do Programa Nacional de DST/HIV/Aids do Ministério da Saúde – segundo o que chamaria o ativismo de esquerda norte-americano, de gorilla style, ou seja, fundadas no ativismo engajado e no capital simbólico e nas habilidades de indivíduos específicos. Se, em um primeiro momento, tinha sido acordado que o Programa Nacional de DST/Aids sugeriria à SEDH e aos ministérios que apresentem propostas de ementas orçamentárias para o governo federal focando no programa Brasil Sem Homofobia; em um segundo momento (um mês depois), foi o movimento social que garantiu junto a parlamentares do Congresso Nacional os recursos para o programa. Quando os debates sobre recursos alcançaram centralidade na agenda do programa, a categoria dos movimentos já não era mais “implantação do Brasil Sem Homofobia”, mas seu “incremento”. O incremento do programa aponta o sentido de “implementação ocorrida”, mas de forma ainda “pouco satisfatória” e “sem impacto real”. Com a eleição de Lula e o aprendizado do funcionamento do Orçamento da União por parte das lideranças LGBTTT, a Educação passou a ser a principal pauta dos movimentos sociais da agenda anti-homofobia.

Há uma tensão nas políticas sociais entre “programa de governo” e “programa de Estado”. Os “programas de governo” são ações governamentais que se “adequam” a determinadas rubricas. Os “programas de Estado” são ações governamentais “rubricadas”. A diferença entre estas ações foi foco de conflito na implantação do Brasil Sem Homofobia, tendo sido o primeiro mandato do governo Lula um período de grande tensão para as pautas homossexual e anti-homofobia no Brasil.

## CAPÍTULO 4 – ATORES

### 4.1 OS GESTORES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Ela me disse que está sendo isolada no Ministério e que o isolamento no serviço público federal acontece “quando você não é demandado”. Ou seja, ela cumpre horário, mas não há tarefas concretas. Comecei uma espécie de entrevista e perguntei-lhe se o Ministério tinha consultores e o que os consultores faziam. Ela me disse que há uma diferença no Ministério entre “profissionais de carreira” e “consultores”. Os “profissionais de carreira” são os “concursados” [que é o caso dela]. Ela dividiu os “profissionais de carreira” entre “aqueles que fazem alguma coisa” e “aqueles que não fazem nada”. Perguntei-lhe sobre os que não fazem nada e ela me disse que fazem como ela, vão, cumprem o horário e vão embora: “eles ficam no corredor, tomam café, batem papo. O profissional de carreira não tem que se preocupar muito, ele não vai ser demitido mesmo”. “No Ministério os consultores são a mesma coisa que o profissional de carreira. Na minha opinião, os consultores deveriam ser contratados para cumprir algo que nós no Ministério não sabemos. [Não é isso que acontece.] Os consultores cumprem horário como nós, são como nós. Eles não deviam fazer aquilo. Mas os consultores são contratados por critérios políticos. Na academia é

diferente. Lá vocês são contratados pela sua história e competência. No ministério o critério é político. E os consultores acabam sendo aqueles que defendem a política do chefe do setor”.

[Conversa com uma amiga gestora do governo federal. Diário de Campo, 16/11/2010].

O fragmento acima sintetiza muito daquilo com que tenho me preocupado nos últimos anos. Que são os gestores? Esses sujeitos que compõem a estrutura do governo federal da forma como a concebemos e entendemos, dos quais ouvimos falar todos os dias nos noticiários e que estão tão presentes em nossas vidas, além, é claro, de terem papel fundamental nos serviços públicos que acessamos.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), agência do governo federal responsável pela agenda anti-homofobia na educação, é organizada segundo um padrão hierárquico.<sup>83</sup> Como em qualquer Estado-nacional,<sup>84</sup> as agências de governo são organizadas desta forma, e isso resulta em uma alta divisão do corpo social em diferentes papéis. Os sujeitos presentes na SECAD são chamados de “gestores”, categoria profissional para os funcionários que trabalham no governo. Como apontam os gestores-informantes de Telmo Mota Ronzani e Cristiane de Mesquita Silva, ao falarem sobre o Programa Saúde da Família (PSF), “não é papel dos gestores atuarem na discussão e influenciarem as atividades desenvolvidas pelo conselho”, apenas “receberem informações” (RONZANI; SILVA, 2008). Similar ao resultado desses pesquisadores, a maioria dos gestores da SECAD também se posiciona dessa forma, afirmando que não “elabora” a agenda anti-homofobia, apenas a “executa” e que cabe à sociedade civil “pressionar” o governo para que a agenda exista. Apesar de a posição dos gestores da SECAD contradizer o projeto de “Estado Indutor” do governo Lula (e, logo, não espelhar o papel do Secretário, como veremos) é recorrente aos gestores se posicionarem segundo a etimologia da categoria que dá nome a sua identidade profissional: os gestores “gerenciam” uma agenda que lhes é

<sup>83</sup> Vide Decreto n° 5.159, de 28 de julho de 2004 (ANEXO D) em que há um capítulo sobre as atribuições dos dirigentes do MEC, do ponto de vista legal.

<sup>84</sup> Vide o texto *Hierarchical Citizenship in a World of Unequal Nation-States* de Stephen Castles (2005), em que se faz uma boa discussão do papel da hierarquia na governança global, especialmente a emergência do sistema hierárquico dos Estados-nações.

dada do exterior (basicamente da sociedade civil, bem como a partir de decisões políticas em outros poderes). São sujeitos que leem, interpretam e executam a burocracia. Entretanto, por mais “limpa” que seja essa perspectiva, veremos aqui que os gestores, em suas diferentes posições na hierarquia da SECAD, atuam politicamente de diversas formas na garantia (ou não) da existência de uma agenda anti-homofobia na educação.

Louis Dumont (2008) nos ajuda a pensar na importância da análise dos sujeitos do campo quando propõe a noção de hierarquia-holismo, para analisar as sociedades. Essa noção tem origem em sua análise sobre as castas indianas e contrapõe o individualismo-igualitarismo de nossas sociedades (ocidentais). Se no método proposto pelo autor o que está em jogo é a relação entre as partes com o todo no qual cada parte cumpre um papel, mas também produz o todo, refletir sobre os sujeitos do campo da agenda anti-homofobia é a condição de entendermos essa agenda. Entretanto, seguindo Michel Foucault (2005) não nos importa aqui o indivíduo (quem é), o sujeito concreto que ocupa tal ou tal posição, mas refletir sobre o que este indivíduo representa (o que é) para pensarmos o sistema de produção de políticas anti-homofobia no MEC. Apesar de citar alguns nomes próprios, uma vez que estes são personagens históricas da política brasileira, não procuro exclusivamente guardar sua memória ou julgar seus atos. Neste primeiro momento, sigo o método clássico na antropologia política (FORTES; EVANS-PRITCHARD, 1949), em que há completa ausência de conflito na análise, com privilégio da descrição dos papéis sociais para, posteriormente, ao longo do capítulo, ir explicitando alguns conflitos, de diferentes ordens, que pude diagnosticar entre os sujeitos da agenda.

Durante o trabalho de campo fui percebendo divisões do corpo profissional do MEC que antes me eram estranhas, e uma das principais percepções que tive é que esta divisão de papéis tem caráter político. Será que toda hierarquia (particularmente no governo federal de Lula) é igual? Acho que não. Como apontam Luiz Mello et al., “são estas pessoas [os gestores] que fazem escolhas e executam ações em suas respectivas secretarias, tentando atender aos diversos segmentos da população” (2010, p. 15). Segundo James Wilson, que estudou várias agências de governo norte-americanas, incluindo o Federal Bureau of Investigation (FBI), o exército, a agência de serviço social etc.,

os operadores das agências [governamentais] ao confrontarem a política de grupos de interesse parecem ter uma vida fácil: em um ambiente de

aparente separação entre grupos rivais em que podem escolher a forma como definem suas próprias atribuições, há sempre a certeza de que alguém lá fora possa ser seu aliado. Mas na verdade não é tão fácil. Uma certeza é que tudo o que se faz será criticado por alguém e, como a maioria das pessoas, os burocratas não gostam de crítica. Por outro lado, seus superiores políticos, do Poder Executivo ou do Congresso, se inclinarão, dependendo dos ventos políticos, primeiramente a um grupo de interesse e, em seguida, na direção oposta. Nestas circunstâncias é muito difícil saber o que se deve fazer, já que coisas que eram recompensadas podem passar a ser penalizadas (1989, p. 81).<sup>85</sup>

Também chamada de “pasta”, uma “secretaria” de ministério do governo federal é uma agência que regula determinada área de governança. O Ministério da Educação regula e gerencia o sistema de ensino brasileiro. É função do Ministério da Educação “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (Lei nº 9.131/1995). Desse modo, a existência de uma secretaria em que algumas de suas temáticas giram em torno das diferenças, da diversidade sociocultural e da garantia de acesso e permanência na escola a populações vulneráveis e historicamente excluídas dos processos de ensino formal é uma opção ideológica de um governo que entende o acesso universal à educação como política de Estado. Ao trabalhar com especificidades, marcadores sociológicos que geram exclusão e diversidades, o MEC, por meio da criação de uma pasta específica, passa a “enfrentar” o recente problema do “respeito às diferenças” na escola, mas, para isso, complexifica o campo com a criação de uma nova secretaria e novos “tipos” de

---

<sup>85</sup> Tradução livre de: “operators in agencies confronting interest-group politics might seem to have an easy time of it: with their environment split among contending groups they can pick and choose how they define their tasks, secure in the knowledge that somebody out there is likely to be their ally. But in fact it is not so easy. For one thing, anything they do will be criticized by somebody and, like most people, bureaucrats don’t enjoy criticism. For another, their political superiors in the executive branch and Congress will tilt, depending on the political winds, first toward one interest group and then toward another. Under these circumstances it will be hard to know what one is supposed to do; things that were once rewarded now are penalized, and vice versa” (WILSON, 1989, p. 81).

profissionais que devem se apropriar e se especializar na gerência de políticas de diversidade. Tomando o argumento de James Wilson (1989) para o contexto norte-americano, os novos “tipos” de gestores (ou operadores de políticas públicas para usar um termo do autor) têm que, além de se apropriar das discussões sobre diversidade, lidar com correntes político-ideológicas, posicionar-se e entender seu papel e diferentes possibilidades de exercício de poder e agência na secretaria.

Na SECAD encontramos oito diferentes “tipos de sujeito”, cada um respondendo a diferentes papéis: secretário, diretor e coordenador-geral, coordenador e responsável, técnico e executores técnicos e, por fim, os consultores (FIG. 6). As nomenclaturas, apesar de terem variado na primeira e segunda gestões da SECAD, são equivalentes estrutural e funcionalmente. Artigo, neste tópico, os “tipos ideais” de Max Weber (1993) com a noção de “sujeitos morais” de Marcell Mauss (2003), para analisar os sujeitos que produzem políticas públicas de combate à homofobia na educação no interior do governo federal. Os “tipos ideais” de Weber contribuíram na classificação dos sujeitos do campo em categorias abstratas mais amplas, possibilitando o ordenamento empírico da SECAD segundo o pertencimento identitário-profissional de seus sujeitos. Já a noção de sujeitos morais de Marcell Mauss possibilita refletirmos segundo a divisão proposta entre sujeito (enquanto individualidade) e sujeitos morais (enquanto representantes da coletividade). Assim, ao falar sobre os diferentes “tipos” de gestores da SECAD, refiro-me a indivíduos que assumem posições dentro da estrutura administrativa do governo federal, de acordo com uma predisposição social (moral) para tal ocupação. Tomo como princípio, com base em Weber e Mauss, que são as coletividades que informam os gestores da SECAD e que os posicionam dentro de uma estrutura de governança formal (a secretaria). Entretanto, no uso que faço destes dois autores da teoria social e antropológica clássicas, é necessário incluir, como nos informa Sherry Ortner (2007), a reflexão de que os indivíduos, mesmo respondendo a determinadas predisposições sociais, também possuem “agência”, conceito que está em relação com as noções de “intencionalidade” e “projeto”. Contrapondo-se a visões que posicionavam os sujeitos como constituídos exclusivamente por externalidades (estruturas ou formações culturais), Sherry Ortner afirma que os indivíduos possuem, cada um deles, intenção na produção de projetos, ou seja, o conceito de agência permite refletir que os indivíduos singulares não são simplesmente modelados/moldados pelo exterior, mas produzem ativamente o contexto no qual estão imersos.





FIGURA 6: Hierarquia na SECAD/MEC, proposta a partir do Banco de Dados de Notícias do Portal da SECAD (2004-2008)

Tentarei mostrar, a partir de agora, alguns desses tipos ideais/sujeitos morais que compõem a estrutura da SECAD, levando em conta que há uma dinâmica entre indivíduo-sociedade que produz, ao mesmo tempo, uma estrutura singular e novos tipos de profissionais, dinâmica esta presente na constituição daquilo que hoje chamamos de “campos interdisciplinares”.

#### 4.1.1 O secretário

O secretário é o sujeito autorizado social e politicamente para cumprir o papel de “chefatura”<sup>86</sup> da pasta. A este lugar também estão

<sup>86</sup> Tomo emprestado o conceito de “chefatura” da etnologia, com a clareza de que o faço sem o caráter classificatório/analítico da categoria na antropologia evolucionista. Revisando o conceito, Patrick Chabal, Gary Feinman e Peter Skalník (2004) afirmam que, inicialmente, era usado como categoria para falar de sociedades pequenas lideradas por um chefe por meio da retórica do parentesco, para, posteriormente, passar a falar, no campo teórico, de formas de exercício do poder político em sociedades nas quais a chefia é herdada (em contraposição à alcançada/merecida), geralmente por linhagem (de parentesco ou outras formas). Refletir sobre uma secretaria de governo a partir da categoria “chefatura” foge da visão do Estado como ápice da escala evolutiva do poder político, como aponta Ana Roosevelt (1993). Conforme problematizam Patrick Chabal, Gary Feinman e Peter Skalník (2004), para situações não estatais, o conceito de chefatura, em um contexto de globalização em que há maior saber difuso no tecido social sobre as desigualdades e meandros das políticas nacional e internacional, possibilita, por um lado, questionar a supremacia do Estado na análise social e, por outro, afirmar o caráter informal da política na contemporaneidade na qual atuam relações sociais,

associadas outras categorias homólogas como “secretário titular” ou apenas “titular”. Pode-se falar em “secretário da SECAD”, “secretário-titular da SECAD” ou apenas “titular da SECAD”, sendo que qualquer uma dessas formulações remete à figura da chefatura de uma secretaria de ministério do governo federal. São funções dos titulares para com a sociedade como um todo: falar em nome da pasta em atividades para as quais a agência foi convidada, relatar os princípios de governança da secretaria, além de responder à sociedade mediante notícias publicadas no Portal da SECAD e fazer balanços de programas e projetos da pasta. Durante o trabalho de campo, a SECAD teve dois secretários, Ricardo Henriques (julho de 2004 até junho de 2007) e André Lázaro (junho de 2007 até dezembro de 2010).<sup>87</sup> Quando André Lázaro foi nomeado, Ricardo Henriques disse que “[essa] escolha [...] foi a melhor possível para continuar o trabalho da Secad” (BRASIL, 2007). O secretário é o único tipo de gestor da SECAD que tem seu “currículo profissional” tornado público pelo MEC:

o novo secretário é formado em letras [...], mestre e doutor em comunicação e cultura pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor universitário e já lecionou nas Faculdades Integradas Hélio Afonso, Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Lázaro é autor do livro *Amor: do mito ao mercado* (Editora Vozes, 1996). (BRASIL, 2007)

Não se encontra, em nenhum momento, o currículo publicado de outros gestores da SECAD, apenas do secretário. Cabe mencionar que os currículos de ministros também são publicados. Outro aspecto interessante relacionado com a posição “secretário” é o fato de que, pela substituição de Henriques por Lázaro, percebemos que há circulação nos cargos de “chefatura” nas diversas agências governamentais, ou seja, os mesmos indivíduos podem ocupar posições diferenciadas ao longo de

---

afetos e linhagens (de parentesco, teóricas e ideológicas). Chefatura, nesta tese, indica uma forma de exercício político dentro do Estado brasileiro analisada à luz das teorias sobre relações sociais com vistas a pensarmos, a partir do olhar aproximado de uma situação específica, o geral, que são os processos de produção de sentido de Estado na sociedade brasileira. Para melhor clareza do conceito de chefatura para a etnologia, vide Timothy Earle (1987), que aborda tanto o evolucionismo como o neoevolucionismo.

<sup>87</sup> Ricardo Henriques, economista português naturalizado brasileiro, é professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 1984. André Lázaro é formado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

um governo, respondendo, portanto, a diferentes expectativas sociais. André Lázaro, antes de “titular” da “pasta”, fora coordenador e diretor de departamentos no MEC (Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional do MEC e Departamento de Estudos e Avaliação da SECAD).<sup>88</sup>

Vimos que a análise da posição de chefatura em uma “pasta” do MEC possibilita iniciarmos uma reflexão sobre o quanto, dependendo da posição na hierarquia institucional, os indivíduos interagem mais ou menos nas políticas públicas enquanto indivíduos e não enquanto sujeitos morais, o que está em relação direta com as condicionantes sociais e individuais nos processos de produção de políticas públicas. Ao analisarmos posições inferiores na hierarquia governamental, veremos o quanto uma dada posição influi na possibilidade (ou não) de tomada de decisão individual sobre o que dizer e como dizer. Dessa forma, posições similares na hierarquia institucional da SECAD relacionam-se a formas similares de produção de discursos e a determinadas formas de exercício de poder e agência.

#### **4.1.1 O secretário-adjunto**

Em relação à posição de secretário, há a figura do “secretário-adjunto” ou “secretário executivo-adjunto”. Jairo Jorge, que ocupara esta posição durante o governo Lula, também fora nomeado, alguma vez, como “ministro interino da educação”. Percebi, durante o trabalho de campo, que sua fala se assemelha àquela dos secretários, uma vez que este também explana sobre os princípios que guiam as políticas públicas da SECAD. Há momentos em que ao “secretário-adjunto” são atribuídas falas sobre o estilo de governança da SECAD, como ocorreu, por exemplo, durante a assinatura do Protocolo de Intenções, que firmou a parceria que posteriormente seria conhecida como “Gênero e Diversidade na Escola”. Jairo Jorge, como “secretário-adjunto”, afirmou ao abordar o momento de firma da parceria para a formação de professores nos temas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais: “a grande mudança que vai marcar a educação brasileira pelo respeito à diversidade, à tolerância e pela cultura da paz começa com a capacitação de professores”. Em outro momento, o “secretário-adjunto” afirmou: “as ações [educativas complementares] são indispensáveis para firmar o vínculo do jovem com a escola” (BRASIL, 2005). Este tipo de

---

<sup>88</sup> Posteriormente, foi nomeado secretário-executivo da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República pela Presidenta Dilma Rousseff.

modalidade de discurso em que o gestor afirma um “princípio de governança”, ou seja, direciona toda uma agenda política de forma imperativa é típico do “secretário”, ou do “secretário-adjunto”. Não pude me aprofundar nesta figura, mas percebi por meio da Portaria Interministerial nº 1.320/10, que dispõe sobre a Comissão Nacional de Residência Multifuncional em Saúde (Ministério da Saúde e MEC) que a figura do “secretário executivo-adjunto” é associada ao “apoio” ao “titular” e a sua substituição em caso de necessidade (“falta” ou “impedimento”). É possível, portanto, assemelhar a função política de produção de discursos (de verdade) sobre o “estilo de governança” da “pasta” tanto do “titular” como do “adjunto”.

#### **4.1.2 O diretor e o coordenador-geral**

Os diretores e coordenadores-gerais respondem a determinado “departamento” (mini-agências que funcionam no interior da SECAD).<sup>89</sup> Os diretores e coordenadores-gerais, portanto, são figuras associadas a instituições (na SECAD também chamadas de departamentos ou coordenações). A figura dos diretores aparece, majoritariamente, durante a gestão de Ricardo Henriques, sendo que, na transição para a gestão de André Lázaro, esta figura desaparece e dá lugar à do coordenador-geral. Diretores e coordenadores-gerais são a mais alta hierarquia de um Departamento/Coordenadoria na SECAD, abaixo apenas do titular e do adjunto. Se secretários falam de paradigmas para a educação brasileira, os diretores e coordenadores-gerais “transmitem” as mensagens do MEC:

A [SECAD] é parceira do Ministério da Educação na prevenção ao HIV através do Programa Saúde e Prevenção nas escolas. “É neste trabalho que o MEC tem sentido a necessidade de promover articulação com representantes religiosos”, afirma o diretor do Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional da Secad (BRASIL, 2006).

Também no Departamento de Educação para a Cidadania da SECAD aparece fala similar de diretor: “é preciso mostrar para os

---

<sup>89</sup> Vide Capítulo 2.

gestores experiências muito simples, mas de sucesso, que podem ser implementadas em qualquer escola do país” (BRASIL, 2005). Enquanto os secretários parecem exercer funções basicamente políticas e publicitárias (no sentido de “vender” as ações da SECAD), os diretores e coordenadores-gerais começam a assumir funções burocráticas e técnicas. Dessa forma, aos diretores e coordenadores-gerais é dada menor possibilidade de inserção de valores individuais nas falas proferidas em nome da agência e suas políticas, e é neste ponto da hierarquia governamental que os sujeitos começam a se posicionar como “executores de tarefas” e “gerentes”.

#### **4.1.3 O coordenador e o responsável**

Os coordenadores e responsáveis respondem a determinadas “temáticas”, ou seja, estruturam as políticas que giram em torno de grandes “eixos de organização” das políticas da secretaria. Vimos que diretores e coordenadores-gerais respondem, na SECAD, a determinadas instituições (departamentos e coordenações). Os coordenadores e responsáveis não respondem a instituições, mas, sim, a ações específicas dentro da SECAD, ou melhor, os coordenadores e responsáveis respondem a determinadas políticas públicas. Estas figuras aparecem, sempre, ligadas às políticas da SECAD em desenvolvimento. Como sujeitos que respondem a ações específicas da Secretaria, é exclusivamente sobre essas ações em que atuam que se associam os discursos dessas figuras. Conforme aponta Vera Rodrigues, responsável pelo projeto “Escola que Protege”<sup>90</sup> da SECAD, “estamos construindo um projeto que vai ter a cara de cada lugar, respeitando a diversidade. Os estados é que conhecem as realidades locais, então, cada um será único, mas com as diretrizes do MEC” (BRASIL, 2006). Como vemos, programas e ações desenvolvidas pela agência são coordenadas por gestores específicos que podem ou não estar ligados a instituições. Estes profissionais têm limitada possibilidade de exercício de poder, remetendo-se sempre às ações a que estão vinculados e tratando exclusivamente delas.

---

<sup>90</sup> O “Escola que Protege” é uma política pública que tem intenção de se unir às ações de outras secretarias, ministérios, além de estados e municípios, no combate à violência sexual infanto-juvenil no território brasileiro. A SECAD desenvolve o curso de formação a distância de profissionais da educação de mesmo nome, que objetiva fazer com que os professores identifiquem casos de violência em sala de aula e que tenham instrumentos para agir se houver diagnóstico positivo de violência sexual. Esse curso começou a ser implementado em 2005.

#### 4.1.4 O técnico e o executor-técnico

Os técnicos e executores-técnicos, categorias equivalentes, estão sempre ligados à mão de obra de determinado “departamento” ou “temática” e geralmente aderem a uma política pública específica. Dessa forma, esses sujeitos podem ou não aderir às ações e programas da SECAD, ou seja, pode-se tanto ser “técnico da SECAD” como “técnico da coordenação-geral de determinada política”. No caso de Vicente Saldanha, “técnico da SECAD”, sem filiação específica, sua fala afirma o papel do MEC no combate à pedofilia em uma parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República (PR). No caso de Adriana Barbosa, “técnica da coordenação-geral de Articulação Institucional da SECAD”, sua fala remete à explanação de princípios de políticas públicas, quando afirma, por exemplo, que “a ideia [do 2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero] é propiciar um ambiente democrático de discussão nas escolas e universidades brasileiras sobre o tema da desigualdade entre homens e mulheres” (APÊNDICE).

Uma figura similar, mas diferente, é a do “executor-técnico” Rogério Junqueira, com filiação específica na agenda anti-homofobia. Sua fala é extensa e quando aparece há menção ao movimento LGBTTT, ao Dia Mundial de Combate à Homofobia (17 de maio) e às teorias que informam as políticas públicas de combate à homofobia no MEC. Rogério Junqueira é nomeado “executor técnico do Programa de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual”. No segundo momento da política, toda a agenda anti-homofobia migra para a Coordenação de Direitos Humanos e é assumida pela coordenadora-geral Rosiléa Willie. Os técnicos e executores-técnicos têm possibilidade limitada de agência e exercício de poder. Entretanto, é aqui que se encontra o maior número de gestores-ativistas, favoráveis e contrários à agenda anti-homofobia na educação.

#### 4.1.5 O consultor

Os consultores, ao ocuparem o lugar de “especialistas convidados” pela secretaria, são os profissionais mais sintonizados com a política em execução pelo governo federal. Quando o MEC nos informa, ainda em 2005, sobre a realização do Seminário “Construindo uma Agenda de Educação para os Direitos Humanos”, aparece Sabrina Moehlecke como “consultora em direitos humanos da SECAD”. Como aponta a epígrafe do item 4.1 deste capítulo, há um processo de

contratação de consultores para fazerem frente à relutância dos profissionais “concursados” em executarem *ipsis litteris* a agenda política do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). São os consultores, portanto, que levam à frente com maior entusiasmo, juntamente com os concursados em sintonia com o PT e/ou com os movimentos sociais, as agendas da política social que marcaram profundamente as duas gestões do governo Lula.

Diante do exposto, considero que a SECAD obedeceu, durante o período estudado, a uma hierarquia com divisão de tarefas que funciona principalmente na delimitação de possibilidade de se falar de determinados assuntos, que vão do geral ao particular. Ou seja, cargos no topo da hierarquia falam de assuntos gerais, princípios, funcionamentos e tudo o que envolve as políticas públicas da Secretaria. Cargos na base da hierarquia falam de assuntos específicos, respondem a políticas públicas específicas e são acionados em momentos determinados para falarem de programas e ações. Os consultores, apesar de presentes na hierarquia, possuem status de “especialistas” e não respondem diretamente em nome do MEC, mas sim indiretamente, a temas específicos, sempre em sintonia com a política defendida pelo governo federal. Destarte, os consultores são posicionados em um interstício entre o sistema fechado da Secretaria e o entorno em que se situam outros tipos de sujeitos produtores de políticas públicas no Brasil.

Nesse sentido, os processos de produção de discursos oficiais, divididos nas diversas instâncias da SECAD, nos fornecem elementos de como é organizada a estrutura da instituição que comporta o programa no qual esta tese se detém. Estes elementos constituem algumas verdades que possibilitam relações sobre as posições dentro da hierarquia, bem como as formas como os discursos são proferidos no que diz respeito a algumas temáticas. Se o movimento de “falar sobre alguma coisa” é “funilar” (no sentido hierárquico que abordei acima), as ações e tarefas associadas às posições dos sujeitos na estrutura hierárquica parecem vivenciar o seu inverso: quanto mais na base da hierarquia, mais designações não políticas – mas técnicas – são delimitadas.

Tentei falar aqui de posições de sujeito e de lugares e vozes mais ou menos autorizados e que produzem a agenda anti-homofobia na educação, sempre por meio da produção de discursos oficiais. Como apontou Eduardo Santarella, gestor da SEDH, no Congresso da ABEH em 2008:

“O que eu gostaria de lembrar a vocês é que os gestores são pessoas físicas. São pessoas físicas como nós que estão lá. Então eles caminham conforme a ideologia deles”. “É um trabalho de formiga, é um começo de discussão [sobre homofobia] que estamos jogando para a sociedade. Há muito preconceito e existem dificuldades na sociedade em geral” [Diário de Campo, 14/10/2008].

Estes sujeitos articulam inúmeras questões internamente, mas também com as instituições que compõem o quadro de relações da SECAD, como abordarei adiante no capítulo.

#### 4.2 OS ATIVISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Ativistas são dirigentes ou integrantes de organizações da sociedade civil (ONGs) e têm atuado em parceria com outros sujeitos e instituições na definição da pauta política da agenda anti-homofobia na educação. Ativistas gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTT) são os principais sujeitos das agendas anti-homofobia.<sup>91</sup> Como sujeitos com pertencimento nos movimentos sociais, e que se autoneameiam “ativistas” (e em certas circunstâncias “militantes”), estes, que não circulam exclusivamente nas instituições do movimento LGBTTT, são aqueles cuja prática cotidiana vem possibilitando que sob a categoria homofobia sejam interpretadas as discriminações e preconceitos contra pessoas LGBTTT como um “problema social” e tiveram papel fundamental no “deslocamento” dessa categoria para o centro da produção de políticas públicas no Brasil.

Apresentarei alguns pontos relevantes sobre o grupo social de “ativistas” para a análise da agenda anti-homofobia na educação. O primeiro ponto é o vínculo institucional desses sujeitos, geralmente em ONGs do mainstream do movimento LGBTTT ou com reconhecimento notório conferido pelo grupo de ativistas pela atuação a favor das agendas homossexual e anti-homofobia. Foram esses sujeitos que, nas práticas cotidianas nas instituições do movimento social, primeiramente definiram a pauta política da agenda anti-homofobia na educação. O segundo e terceiro pontos dizem respeito à atuação destes sujeitos nas

---

<sup>91</sup> Para uma análise detalhada do papel do movimento LGBTTT na agenda anti-homofobia na Educação, vide o Capítulo 1.



agendas anti-homofobia na educação, que têm sido fortemente marcadas pelo modelo de luta contra a Aids no Brasil. Um último ponto busca esquadriñar as principais pautas levantadas pelos sujeitos “ativistas” para a área da educação brasileira.

#### 4.2.1 O papel de ativistas na agenda anti-homofobia

Ao ser convidado, perguntei qual chapéu iria usar. Não estou falando de moda, mas porque participamos de diferenciados espaços. Fiquei pensando um pouco no que posso ajudar na construção de políticas públicas de Estado. E para falar de políticas públicas de Estado preciso ser bastante crítico com as políticas públicas que estão sendo implantadas. Aí, o chapéu que vou usar neste momento é o de ativista. [Beto de Jesus, na Audiência pública sobre “Homofobia nas Escolas”, realizada em 2009. (BRASIL. Câmara dos Deputados, 2010)]

A epígrafe acima, uma fala de Beto de Jesus (Instituto Edson Nêris/SP) durante a audiência pública sobre “Homofobia nas Escolas” (BRASIL, 2010), dá sinais da interpretação que fazem de si mesmos os sujeitos “ativistas”. Penso que há pelo menos três questões na fala de Beto. Uma delas vem da noção de “chapéu”, altamente difundida nos países do centro como metáfora para mostrar os diferentes vínculos institucionais de uma mesma pessoa, e diz respeito às diferentes análises possíveis da realidade dependendo do “chapéu” (posição social) que se usa (ocupa). Assim, os ativistas mostram altos índices de reflexividade ao se preocuparem em se posicionar no campo da agenda anti-homofobia. “O chapéu que vou usar neste momento é o de ativista”, disse Beto; e isso implica as outras duas ideias associadas aos ativistas: a de que o chapéu é determinado institucional e ideologicamente e a de que o chapéu ativista deve ser “crítico”. Entretanto, a crítica ativista está associada, na maioria das vezes, à busca dos “furos” e “problemas” na implementação de políticas anti-homofobia, ou seja, a “crítica ativista” é uma forma de comunicação do ponto de vista ativista sobre os

problemas no alcance dos resultados de transformação do quadro homofóbico da sociedade. Imbuída de juízo de valor, a “crítica ativista” tem sido, quando proferida pelos sujeitos que mais circulam nas agendas anti-homofobia na educação (uma minoria numérica no conjunto de ativistas), o dissenso, uma vez que a agenda anti-homofobia durante o governo Lula tem sido interpretada como “avanço”.

Quando pela primeira vez o movimento LGBTTTT ocupa formalmente a Conferência Nacional de Educação (CONAE), no início de 2010, a homofobia já é a categoria hegemônica da agenda homossexual nessa área. Com delegados eleitos em onze estados da federação e um material próprio da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), o objetivo da “ocupação” deste espaço foi dar visibilidade e “defender” a pauta anti-homofobia na Educação. Participaram da elaboração da agenda ativista de combate à homofobia nas escolas instituições como o Centro Paranaense da Cidadania (CEPAC), o grupo CORSA e a ONG ECOS. A principal pauta ativista na CONAE foi nomeada como “Nome Social”, uma reivindicação da garantia do direito de travestis e transexuais de usarem o nome escolhido após as transformações de gênero em detrimento do “Nome Civil”, registrado no momento do nascimento dess@s sujeit@s. Entretanto, também compuseram a pauta proposta durante a CONAE de 2010 (replicada do Plano Nacional de Políticas LGBT – resultado da 1ª Conferência Nacional LGBT) os seguintes pontos:

- 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 do 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).
- 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.
- 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 da saúde.

- 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.
- 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.
- Criar um programa de bolsas de estudo que incentive a qualificação ou educação profissional de Travestis e Transexuais em diversas áreas.
- Inserir nos livros didáticos a temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, considerando recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero e socioeconômica, os novos modelos de famílias homoafetivas, com ênfase nos recortes de raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero.
- Incluir as temáticas relativas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas ações de Educação Integral.
- Produzir e/ou estimular a confecção e a divulgação de materiais didáticos e paradidáticos e de materiais específicos para a formação de profissionais da educação para a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, inclusive em linguagens e tecnologias que contemplem as necessidades das pessoas com deficiências.
- Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, bem como a realização de eventos de divulgação científica sobre gênero, sexualidade e educação, com vistas a promover a produção e a difusão de conhecimentos que contribuam para a superação da violência, do preconceito e da discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero.

- Estruturar metodologia que permita categorizar as questões de orientação sexual e identidade de gênero no sistema de coletas de dados educacionais, para o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas de educação, incluindo indicadores de violência por motivo de orientação sexual e de identidade de gênero.<sup>92</sup>

Por mais que a pauta apresentada à CONAE tenha diálogo com as políticas públicas da educação que já estavam em execução, no sentido de maior ênfase na formação inicial de professores e na revisão e publicação de livros e outros materiais didáticos, há também a preocupação com a escolaridade de pessoas trans e o incentivo à pesquisa engajada, que vise o combate a violências na escola. Apesar de serem propostas “conservadoras”, no que tange à manutenção de uma política em implementação (organização de eventos, publicação de material didático etc.), a pauta que propõe os movimentos sociais foi, desde o início da agenda anti-homofobia no MEC, a principal fonte de ideias sobre a execução de uma política inédita, como é o caso do combate à homofobia na escola. É por isso que os movimentos sociais, ao definirem a pauta da agenda anti-homofobia na Educação, acabaram por produzi-la e por possibilitarem a ampliação deste campo, inclusive nas universidades brasileiras.

Ainda que se dê importância ao papel preponderante dos movimentos sociais na definição da pauta da agenda anti-homofobia na Educação, a “pouca” expertise em políticas educacionais de ativistas do movimento LGBTTT fez com que o “saber” produzido nas agendas anti-Aids fosse a fonte primária das estratégias propostas na educação. Assim, o modelo anti-Aids foi responsável pela formação de um corpo de ativistas expertos na propositura de pautas possíveis para políticas educacionais. Pude perceber esse uso do “saber” da agenda anti-Aids na agenda anti-homofobia na educação durante seminário da Região Sul do projeto “Escola Sem Homofobia”, ocorrido em Curitiba/PR, em março de 2009. Replicando oficinas desenvolvidas na época de combate à Aids (como a árvore do problema<sup>93</sup> e ações interventivas similares) o projeto pecou, no seu início, em “originalidade” e simplesmente trocou o termo

---

<sup>92</sup> Plano Nacional de Políticas LGBT – resultado da 1ª Conferência Nacional LGBT.

<sup>93</sup> Para uma ilustração do papel da “árvore do problema” no enfrentamento da epidemia de Aids (como método de análise) vide a dissertação de Flávia Lúcia Ribeiro Silva (2006), da Escola de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. A autora utiliza a “árvore do problema” como método analítico que busca estabelecer “a relação de causa e efeito entre os pontos de enfrentamento do problema” (SILVA, 2006, p. 46).

“Aids” por “homofobia” nas atividades já existentes desde os anos 1990, negando as particularidades dos fenômenos em enfrentamento. Destarte, a década de 2000 produziu uma pauta ampla sobre o combate à homofobia nas escolas, mas, quando convidados a implementarem a pauta, os movimentos sociais reeditaram, num primeiro momento, o modelo de prevenção e combate à Aids, conferindo maior autoridade a alguns ativistas e instituições atuantes em áreas educacionais,<sup>94</sup> mas que destoavam do grande grupo de ativistas do mainstream do movimento LGBTTT.

Entre 1998 e 2004, pude perceber, nos movimentos LGBTTT, que a pauta política na educação girava em torno da agenda homossexual, levando-se em conta a “liberdade” dos homossexuais para frequentarem a escola e o seu “direito” a uma educação pública. O principal conceito teórico que informava a pauta política na educação defendida pelos ativistas LGBTTT era de “co-educação”,<sup>95</sup> fruto das teorias feministas na educação e portanto muito presente tanto no feminismo acadêmico na educação como nos movimentos feministas. Presente em documento da Assembleia Legislativa de Minas Gerais em 1998, a defesa da “co-educação não sexista” na “rede de ensino” é levantada como proposta para garantir a “liberdade de orientação sexual” para “homossexuais e transexuais” na escola. Dessa forma, os primórdios da pauta ativista LGBTTT na educação replicavam as teorias feministas sobre a escola como forma de superação da “discriminação social” contra “homossexuais e transexuais”. Conforme aponta Daniela Auad:

a co-educação tem como um de seus objetivos primeiros a transformação das relações de poder entre o masculino e o feminino, a relativização da polaridade entre esses dois “grupos” de representações e criação de novas condições de relacionamento entre os gêneros (2006, p. 67).

Na defesa dos direitos humanos de “homossexuais e transexuais”, no final da década de 1990, não havia uma agenda política “específica” para o campo da educação. Bebendo na fonte feminista, as propostas de

---

<sup>94</sup> Beto de Jesus e Lula Ramires (ativistas), bem como as ações da ONG Nuances e da ONG Grab.

<sup>95</sup> Segundo Daniela Auad, a “co-educação” é um “modo de gerenciar as relações de gênero na escola mixta, de maneira a questionar e reconstruir as idéias sobre o feminino e sobre o masculino” (2007, p. 60).

igualdade entre os sexos eram hegemônicas na defesa da liberdade e direitos de pessoas LGBTTT. A escola, entretanto, nas agendas específicas do movimento LGBTTT, era alocada, nas pautas políticas, juntamente com outras instituições sociais e áreas de governança como trabalho, moradia, lazer, cultura e demais “benefícios sociais”. Na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, em 2004, é publicada uma cartilha sobre “Cidadania”, na qual se orienta “gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais” a denunciarem a “violência e discriminação” nas diversas instituições sociais, “na família, na escola, no trabalho, nos condomínios, na religião, no atendimento médico, nos meios de comunicação”. Ações esporádicas emergiam nas Assembleias Legislativas e não havia quaisquer ações de combate à homofobia no MEC antes do governo Lula. Mas a pauta política em questão estava em gestação.

A Secretaria de Direitos Humanos (SDH) do Ministério da Justiça (MJ) do governo de Fernando Henrique Cardoso apoiou de modo pioneiro uma “formação de professores” em 2001. O projeto “Educando para a Diversidade: os GLBTs na Escola”, realizado pela ONG CORSA sob a coordenação do ativista Lula Ramires, foi o primeiro do movimento LGBTTT a focar especificamente a educação, podendo ser entendido como o “germe da agenda anti-homofobia” nesta área. Como me disse Lula, “nossa perspectiva teórica era ultrapassada. Trabalhávamos com os quatro pilares da educação do psicólogo Cláudio Picazzio. Os quatro pilares eram “o sexo biológico, o desejo que definia a identidade sexual, a orientação sexual e o papel sexual”, “depois mudamos isso e começamos a trabalhar mais com identidade de gênero” [Diário de campo, 21/07/2010]. O curso de formação do CORSA aconteceu em 2001 na capital paulista, durante a gestão da prefeita Martha Suplicy (PT). Com o apoio da prefeitura e com o término do apoio da SDH/MJ, massificou-se o modelo executado pela ONG, sendo que, antes do término da gestão de Martha, o CORSA já tinha formado cerca de cinco mil professores. Nessa época, a grande pauta política dos cursos girava em torno do “respeito aos homossexuais”, em consonância com as agendas amplas propostas pelas Assembleias Legislativas citadas anteriormente. Foi o grupo CORSA de São Paulo, portanto, o criador do modelo de formação de professores que foi o germe para a elaboração da pauta ativista na Educação defendida no primeiro ano do governo Lula.

Após a eleição de Lula em 2002, a pauta dos movimentos LGBTTT na educação começa a se formar. A Educação passa a ser uma área específica na agenda política. Com o lançamento do programa

Brasil Sem Homofobia se inicia uma defesa da implementação das propostas do programa. Em 2005, o movimento LGBTTT, apesar de já constituída a agenda anti-homofobia na educação, buscava massificar entre seus membros a necessidade de atuação na educação: “a educação escolar, dada a sua importância na formação da sociedade brasileira, deve ocupar nossas agendas de lutas nos anos que se sucedem” (ABGLT, 2005, p. 49).

São os ativistas do movimento LGBTTT que constroem a pauta política das agendas homossexual e anti-homofobia na sociedade brasileira. Como dito nesta tese, há uma forma específica de “crítica ativista”, orientada e informada institucional-ideologicamente. São os ativistas que, ao longo dos processos de construção de políticas públicas, vão definindo e modificando a pauta política da agenda anti-homofobia na educação, informados por uma série de campos acadêmicos e ativistas. A partir disso, é possível perceber que as primeiras pautas LGBT que citavam o campo da Educação posicionavam a escola no seio de uma série de outras instituições, defendendo a “liberdade” dos cidadãos no acesso e permanência nos serviços públicos de maneira igualitária e sem discriminação. Também foi o movimento que começou, na educação, a defender o respeito à orientação sexual, entendendo-a como um direito humano e fazendo uso das reflexões feministas na educação. É no governo Lula e com o lançamento do Brasil Sem Homofobia (BSH) que a pauta política defendida pelos ativistas se desloca de uma perspectiva de defesa da “liberdade” e do “direito” dos sujeitos LGBT para o combate à violência e discriminação, desenhando, desta forma, uma “agenda anti-homofobia” na educação.

#### 4.3 OS ACADÊMICOS DAS UNIVERSIDADES

Registramos na década de 2000, como vimos, especificamente após a eleição de Lula, uma complexificação dos sujeitos em disputa nas agendas homossexuais e anti-homofobia.<sup>96</sup> A disputa envolve a valorização dos diferentes grupos que executam políticas anti-homofobia em relação com o Ministério da Educação (MEC).

Gilberto Velho (2003), fazendo uso das reflexões de Everett Hughs, conceitua como in-groups e out-groups as redes de indivíduos que sempre se definem em centro e periferia. Para o autor há sempre centro e periferia no diálogo entre grupos sociais e ao in-group (centro)

---

<sup>96</sup> Como apontamos no primeiro capítulo, há diferenças estruturais importantes entre a agenda anti-homofobia e as agendas feminista e anti-Aids.

é associada a noção de “boas pessoas”, ao passo que ao out-group (periferia) é associada a noção de “marginal”. No caso das políticas anti-homofobia no MEC, as “boas pessoas” e os “marginais” são categorias ativadas nos discursos. Dependendo do ponto de vista, acadêmicos e ativistas podem ser interpretados como in-groups ou como out-groups pelos gestores. Tentarei neste tópico esquadrihar o que representam e as categorias de pertencimento que fazem dos acadêmicos um marcador sociológico relevante para o campo anti-homofobia na Educação.

Circulam no campo da agenda anti-homofobia noções *stricto sensu* e *lato sensu* sobre o que define a figura do “acadêmico”. Uma noção *lato sensu* é definir como acadêmico todo aquele que tem ou teve quaisquer vínculos com universidades e com a produção de conhecimento, temporária ou definitiva. Tem cada vez crescido mais o valor entre o movimento LGBTTT da realização de monografias sobre o tema por ativistas. Também cresce cada vez mais o incentivo por parte de dirigentes do movimento LGBTTT para que seus ativistas façam monografias, seja uma especialização, uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado sobre os temas de interesse do movimento. A década de 2000 viu se expandirem grupos de militância LGBTTT universitária, com o objetivo de atuar no interior das instituições acadêmicas, tendo como marco fundador o Encontro Nacional Universitário pela Diversidade Sexual (ENUDES), que, em suas diferentes edições, tem incentivado a formação de grupos acadêmicos em várias universidades brasileiras. Inclusive no site da ABGLT já se encontra, há pelo menos quatro anos, uma página específica para divulgar os textos de seus ativistas intitulada “Academia”.<sup>97</sup> Entretanto, adentram esta página apenas as pesquisas que possuem parentesco político com a ABGLT e com o movimento LGBTTT.<sup>98</sup> Não que se divulguem apenas textos em que os autores sejam ativistas, mas é a rede ativista que define o relatório/texto divulgado. Começamos a ver aqui o impacto de agendas de leitura nas políticas anti-homofobia.

Acadêmico *stricto sensu*, noção adotada nesta tese quando falo de “acadêmicos”, é uma categoria marcada pela docência, pela pesquisa e pela formação de novas gerações de acadêmicos, o que limita seus sujeitos a determinadas posições em universidades. Lembro-me quando, em um encontro da ABEH, um professor e uma professora que

<sup>97</sup> Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/pesquisas.php#>>.

<sup>98</sup> A divulgação científica feita pelos movimentos LGBTTT é por linhagem “política” e não linhagem “teórica”. Dessa forma, não é o objeto de pesquisa (homossexualidades, travestilidades, sexualidades etc.) ou a linhagem teórica que “leva” as monografias para o sítio oficial do mainstream do movimento, mas uma linhagem política.



estiveram envolvidos em políticas anti-homofobia me contaram sobre um conflito no ENUDS da UNICAMP, em que jovens graduandos questionavam uma mesa-redonda por esta ter apenas “doutores e doutoras”. Dessa relação “neófito”-“acadêmico per se” é que podemos extrair a noção de acadêmico com a qual trabalhamos, uma vez que tomar o vínculo institucional com cursos de graduação ou pós-graduação como critério na definição do grupo não dá conta da complexidade deste marcador na agenda anti-homofobia. Na noção lato sensu de acadêmico apresentada acima, os acadêmicos que executam políticas anti-homofobia poderiam ser nomeados como “sênior”, categoria nativa de origem latina que significa “velho” ou “idoso” e que, no contexto desta tese, se refere àquelas pessoas cuja experiência teórica e docente marca seu lugar no campo das relações de poder na universidade.

Desenharei a figura do “acadêmico”, que está articulada tanto na estrutura das políticas como nas estratégias adotadas. Como categoria relevante na agenda, os sujeitos da “Academia” passaram a compor o universo destas políticas e a ocupar posições dentro dos processos sociais que produzem políticas públicas de combate à homofobia. Com a tentativa de desenhar a figura do “acadêmico”, inspirado em Michel Foucault (2007) e nas figuras da anomalia, tentarei mostrar o que o acadêmico representa neste campo.

Michel Foucault, em *Theatrum Philosophicum*, no qual dialoga com Gilles Deleuze em estilo literário, assenta as bases para o exercício que ora tento levar à frente. Em um primeiro momento, Foucault exercita a crítica ao que podemos chamar aqui, com nossas palavras, de essencialismo na definição de “tipos de sujeito”:

O seu “platonismo invertido” consiste em debruçar-se sobre a série platônica e provocar nela a aparição de um ponto relevante: a divisão. Platão não divide de modo imperfeito – como dizem os aristotélicos – o “gênero”, “caçador”, “cozinheiro” ou “político”; não quer saber o que caracteriza propriamente a espécie “pescador” ou “caçador de laço”; quer simplesmente saber quem é o verdadeiro caçador. Quem é? e não, que é? Quer descobrir o autêntico ouro puro.

[...]

Ora bem, como distinguir entre todos os falsos (os simuladores, os aparentes) o verdadeiro (o sem mácula, o puro)?

[...]

Hoje em dia é necessário pensar toda essa abundância do impalpável: enunciar uma filosofia de fantasma, que não esteja, mediante a percepção da imagem, em ordem a uns dados originários, mas que permita ter em conta as superfícies com as quais se relaciona, no retorno que faz passar todo o interior para fora e todo o exterior para dentro, em oscilação temporal que a faz preceder-se e seguir-se (2005, p. 79-80).

Já em um segundo momento, no mesmo texto, Foucault sinaliza certas bases metodológico-epistemológicas para o desenho de tais figuras:

É inútil ir procurar num fantasma uma verdade mais certa que ele mesmo e que seria como o signo confuso (é pois, inútil o “sintomatologizá-lo”); inútil é também fixá-lo segundo figuras estáveis e constituir núcleos sólidos de convergência nos que pudéssemos alcançar, como os objetos idênticos a eles mesmos, todos estes ângulos, centelhas, películas, vapores (nada de “fenomenologização”). É necessário deixá-los desenvolverem-se no limite dos corpos: contra eles, porque aí se agarram e se projetam, mas porque também os tocam, cortam, seccionam, particularizam, e multiplicam as superfícies; fora deles também, já que jogam entre si, seguindo leis de vizinhança, de torção, de distância variável que não conhecem em absoluto. Os fantasmas não prolongam os organismos no imaginário; topologizam a materialidade do corpo. É preciso, pois, libertá-los do dilema verdadeiro-falso, ser-não-ser (que não é mais que a diferença simulacro-cópia retida uma vez por todas), e deixar que efetuem as suas danças, que façam as suas mímicas como extra-seres (2005, p. 82-83).

Apresentarei, com base nisso, alguns pontos que organizam a noção de “acadêmico” na agenda anti-homofobia no MEC. Na dialógica entre a interpretação analítica que faço do “acadêmico” com a reflexão sobre as lógicas que guiam os nativos sobre os sujeitos deste marcador, apresento algumas afirmações abertas ao diálogo para, em um primeiro

momento, entendermos esse campo complexo de relações que se produziu em torno da categoria homofobia.

#### **4.3.1 Academia e solitude reflexiva**

A “academia” é associada pelo senso comum das agendas de gênero e sexualidade a uma ideia de solitude reflexiva, como se o conhecimento fosse produzido em solilóquio e nunca em relação. A figura do cientista solitário, geralmente branco, mal arrumado, catalográfico e masculino (ou masculinizado) não está superada neste campo. Apesar de esta imagem de cientista poder ser questionada pelo avanço das reflexões dos campos de Gênero e Ciência e Pós-Colonialismo que trazem novos “mitos” que organizam as representações dos sujeitos da Ciência (o ciborgue de Donna Haraway é um exemplo), a solitude reflexiva perdura como ideia organizadora da “Academia” nas agendas da política social de gênero e sexualidade no Brasil. Na agenda de gênero e feminismos, por exemplo, vemos o governo federal divulgando encontro sobre a participação da mulher na ciência com a imagem de uma pesquisadora de guarda-pó, com possível aderência a uma área tecnológica, solitária e, se me permitem a análise, sem portar quaisquer signos visíveis da feminilidade hegemônica, a não ser as sobancelhas bem armadas (FIG. 7).



FIGURA 7: Fragmento do cartaz de divulgação do II Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciências (junho/2009), organizado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do governo federal e parceiros (IPEA/CNCM/CNPq/UNIFEM/ME/MCT/MDA). Veja-se que os tubos de ensaio representam a astronomia, as engenharias agrônomicas, as biológicas/oceanografias e as ciências biomédicas. Fonte: <[http://200.130.7.5/spmu/portal\\_pr/spm\\_cnpq.htm](http://200.130.7.5/spmu/portal_pr/spm_cnpq.htm)>.

A figura do cientista é comumente usada como forma de comprovação daquilo que se quer dizer e é consumida na política anti-homofobia, bem como na mídia em geral, como “um” elemento da política, funcional na comprovação de determinado problema social e essencial no jogo das políticas públicas. As categorias “estudos”, “pesquisas”, “investigações” e “dados” circulam no campo político com caráter de “necessidade fundamental”, levando-nos a entender o papel do “conhecimento” na política social brasileira, especialmente no caso da agenda anti-homofobia, como uma força nessas agendas. Por isso, essas categorias que carregam por detrás (muitas vezes de forma invisível) o “sujeito pensante” da “Academia” devem ser foco de reflexão.

Um exemplo da importância da ciência na agenda anti-homofobia foi a aprovação de uma Audiência Pública sobre “bullying homofóbico”, em 2010, na Câmara de Deputados, em Brasília. O documento de

aprovação da audiência exemplifica uma recorrência em situações semelhantes em que a Ciência tem lugar central na justificativa do combate à homofobia em ações do Estado. O requerimento de Audiência Pública, assinado pela Senadora Fátima Cleide (PT/RO) e aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte fora composto de uma única lauda, com timbre oficial do Senado Federal e seis parágrafos. Os primeiros apresentavam o requerimento e sua justificativa legal, bem como o conceito de “bullying homofóbico” e a necessidade de enfrentar esse problema na escola. É no quarto parágrafo que aparece a Ciência como forma de legitimar uma demanda da política social:

Estudos recentes demonstram cada vez mais a existência do “bullying” homofóbico nas escolas brasileiras, um problema mundial que pode causar evasão escolar, isolamento social, sentimento de rejeição e humilhação aos alunos que têm uma orientação sexual não-normativa [grifo meu] (Requerimento 41, vide ANEXO G).

Interessante para analisarmos esse requerimento é o papel do campo científico na agenda anti-homofobia. A “aparição” da categoria “bullying homofóbico” no Senado Federal pode ser pensada à luz do que Claudia de Lima Costa (2003) chama de leituras viajantes, posicionando o papel do cientista contemporâneo como aquele da tradução contínua de conceitos e teorias. A categoria “bullying homofóbico”<sup>99</sup> é fruto de uma estratégia científica em movimento, ou seja, deliberada e coordenada por determinada linhagem teórica. Vejamos como um conceito chega do “campo científico” para o “campo político” na agenda anti-homofobia.

A década de 2000 viu emergir e se adensar no Brasil o conceito norte-americano de Bullying. Traduzido para o português como

---

<sup>99</sup> Conforme aponta James Sears em ementa de palestra enviada à Universidade Federal de Santa Catarina por meio dos núcleos organizadores da atividade “Orientação Sexual e Bullying nas Escolas” (out. 2008), “defino ‘bullying homofóbico’ como uma relação de longa duração construída por meio de atos de agressão, que costumeiramente se repetem, de um sujeito mais forte contra indivíduos mais fracos, e que estão normalmente relacionados à identidade sexual ou de gênero da vítima ou do agressor. Mais do que se imagina, tal prática é comum na maioria das instituições educacionais, em todo o mundo. Não é simplesmente um ‘rito de passagem’ adolescente, mas uma questão de direitos humanos. Levando em consideração dados efetivos de pesquisa, argumento que a solução está em desafiar e transformar o status quo que dá vazão a tal prática. Minha apresentação trata de posições oficiais de principais organizações profissionais, dados analíticos relacionados com causas e consequências, considerações legais e enfoques pragmáticos que tentam reduzir a incidência do bullying.”

“constrangimentos”<sup>100</sup> a que se submetem certos alunos por determinadas características (psicológicas, sociais ou físicas), esse conceito passou a ocupar lugar central nas reflexões do corpo técnico-pedagógico nas escolas e no campo da Educação (e na mídia). Em inglês há o termo *bullying*, mas também uma família de termos correlatos (substantivos e verbo) para designar o agressor (ou “valentão” como é comumente traduzido – o *bully*), as vítimas e os espectadores dessas práticas, bem como a prática em si (to *bully*). Dessa forma, “*bullying*”, como categoria explanatória, tem sido incorporado na educação brasileira como forma de deslocar os problemas da violência e constrangimentos na escola de um âmbito puramente psicologizante e individual para o âmbito coletivo e social.

Sabemos que há pelo menos duas categorias que foram incorporadas no campo da educação brasileira nos anos 2000 no que tange às temáticas de interesse desta tese: homofobia e *bullying*. Homofobia como uma categoria específica sobre determinado tipo de violência direcionado a determinado grupo social ou a determinadas práticas e comportamentos. *Bullying* como uma categoria ampla (que abarca uma série múltipla de fenômenos) sobre uma forma de violência, geralmente simbólica, na escola. A categoria “*bullying* homofóbico” é resultado de uma agenda conceitual “global” (no sentido de cruzamento de fronteiras nacionais) estrategicamente definida.

Um dos principais acadêmicos sênior cujos interesses de pesquisa giram em torno das políticas anti-homofobia e do combate à homofobia e ao heterossexismo na escola é Henrique Nardi, professor de Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mediante solicitação de verba feita ao CNPq pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFRGS, Prof. Nardi organizou a vinda de um professor norte-americano em 2008, que tem lançado, mundialmente, a categoria “*bullying* homofóbico”. James Sears, da Universidade Penn State dos Estados Unidos teve a oportunidade de visitar uma série de capitais brasileiras, entre elas Porto Alegre, Rio de Janeiro, Florianópolis e Curitiba. Cada instituição em que ocorreu a visita organizou uma palestra e, pela mediação do Prof. Henrique Nardi, foram enviados pelo palestrante possíveis temas de interesse. Na UFSC, instituição universitária, em uma coalizão entre o Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e o Núcleo de Pesquisa Modos de Vida, Família e Relações de Gênero (MARGENS), optou-se por dois

---

<sup>100</sup> Não é meu objetivo aqui revisar a extensa e emergente literatura brasileira ou internacional sobre *bullying* que dialoga com os campos da educação, psicologia, entre outros.

eventos, um sobre “história queer” e outro sobre “orientação sexual e bullying nas escolas”. Em Curitiba, em uma parceria mais fortemente marcada pelos movimentos sociais, já que a capital paranaense é sede da ABGLT, optou-se por uma palestra em evento de formação de professores sobre “homofobia e bullying”. Entretanto, é no Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ), uma rede com sede na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que emerge a categoria “bullying homofóbico” no título do evento. Dessa forma, foi por meio da circulação de um pesquisador, legitimada por vários programas de pós-graduação, que uma categoria teórica pôde ser, posteriormente, incorporada na agenda política anti-homofobia no Brasil. Vemos na titulação das atividades do professor norte-americano que a categoria estava em disputa no contexto brasileiro no sentido de que o binômio “bullying homofóbico” não estava naturalizado e incorporado no discurso nacional. Há recorrência neste tipo de movimento, no qual categorias teóricas (produzidas no seio da Academia) se tornam categorias políticas, nessas “leituras viajantes”, conforme apontam Miriam Pillar Grossi e Rozeli Maria Porto (2005) para a categoria “violência de gênero”, no caso da Lei Maria da Penha.

#### **4.3.2 Academia, descorporificação e teoria**

O cientista/acadêmico é descorporificado, dessubjetivado e ausente do processo de produção do conhecimento no ponto de vista dos sujeitos e documentos da agenda anti-homofobia. O cientista não é um sujeito social *ipsis litteris*, o autor não é, na maioria dos casos, um sujeito, tampouco um sujeito político. Um certo distanciamento e a tão combatida neutralidade são diversas vezes elogiados. O cientista é uma peça da engrenagem na agenda anti-homofobia, e sua mecânica seria, para os sujeitos não pertencentes ao marcador da “academia”, neutra e objetiva. Entretanto, essa discussão não é novidade no contexto internacional, e tampouco no contexto brasileiro. Essa visão hegemônica da Ciência como locus do saber objetivo e neutro já fora questionada pelas Teorias Feministas desde pelo menos os anos 1980 (FLAX, 1991; FOX-KELLER, 2001; HARAWAY, 1994; HARDING, 2001; GROSSI, 1998).

Carla Giovanna Cabral, pesquisadora feminista do campo de Ciência e Tecnologia, faz uma crítica contundente às interpretações dicotomizadas da ciência (e, logo, dos cientistas) divididas entre objetividade/subjetividade e masculino/feminino que formam parte

desse senso comum sobre a neutralidade da ciência que compõe as visões sobre o cientista que possuem alguns sujeitos das agendas anti-homofobia:

Se o conhecimento científico precisa ter objetividade para validar seu conteúdo de verdade, e se essa objetividade dá-se pelas mãos de um sujeito pretensamente neutro e desinteressado, numa situação diferente desse sujeito, haveria sua dose de responsabilidade e o critério de verdade pertenceria também à dimensão social. Talvez fosse melhor, então, considerar que o conhecimento é alcançado a partir da inter-relação subjetividade-objetividade, que não mais se opõem e podem dialogar (CABRAL, 2006, p. 94).

Na crítica de Cabral (2006), para além dos fundamentos epistemológicos no qual se assenta, a autora conclama a destruição do sujeito da Ciência descorporificado, como se estivesse “do lado de fora” do social. O típico dualismo platonista que divide o corpo social naqueles que nada veem (ou que veem de forma mecanizada – o que marca os primórdios das ciências sobre o homem) e naqueles que “de cima” enxergam (baseados no treinamento do distanciamento do social e que conseguem apenas dialogar entre pares) fora problematizado e superado no campo dos Estudos de Gênero em várias de suas correntes, entre elas as pós-estruturalistas e aquelas do feminismo de cor. Com base em Michel Foucault (1987), podemos interpretar o discurso de ativistas e gestores sobre o “acadêmico” das agendas anti-homofobia como os “autômatos” (categoria cartesianista) da era do “Homem Máquina” (FOUCAULT, 1987, p. 117) que o filósofo nos orienta a buscar em nós mesmos, para que possamos superar regras e leis gerais sobre a humanidade. Os autômatos, bonecos políticos capazes de serem manipulados, transformados pela razão de Estado e analisados em consonância com as necessidades de uma determinada agenda...

Entretanto, acadêmicos possuem “linhagem teórica”<sup>101</sup> (PEIRANO, 1995) e têm na leitura não dogmática um de seus principais valores. A leitura, concretizada ou não, é valor central interno ao grupo de acadêmicos nos discursos do cotidiano da agenda. A linhagem

---

<sup>101</sup> Como afirmou Mariza Peirano (1995), em seu clássico *A favor da etnografia*, estudantes de sua disciplina (antropologia) devem “ler” os autores “clássicos”, “dominá-los”, para então se inserirem naquilo que a autora chama de “linhagem teórica”.



teórica, fruto da agência do iniciante em diálogo com as escolas de pensamento da orientação, é definida nos moldes daquilo que é comumente chamado de “parentesco teórico”, termo inclusive presente em Pierre Bourdieu (2006), para tratar a relação entre as diferentes Ciências Sociais. Ser acadêmico, portanto, é um processo construído sempre em relação, o que põe em questão a interpretação da academia como lugar de solitude reflexiva. Dessa forma, não basta ser um aluno de pós-graduação ou ter defendido uma tese ou dissertação, para podermos posicionar o sujeito, no caso da agenda anti-homofobia, no marcador sociológico “acadêmico”. Acadêmicos são sujeitos iniciados ritualmente (defesas, apresentações de congresso), que “dominam” (nos termos de PEIRANO, 1995) determinadas escolas de pensamento e que são legitimados por redes de parentesco teórico pela ascendência, entendida aqui como a relação de orientação descrita por Miriam Grossi (2004).<sup>102</sup>

A ampliação do acesso à pós-graduação possibilitou que novas gerações de mestres e doutores se formassem, sem que a formação implicasse em aderência à carreira docente/investigativa universitária. Gilberto Velho (2004) trata da reforma da pós-graduação nos anos 1970, em que há a desvalorização do modelo catedrático e se preza, na pós-graduação, o modelo de produção coletiva de conhecimento (com ampliação/formação de núcleos e laboratórios de pesquisa). Assim, o modelo catedrático da pós-graduação baseado nas noções do pensamento científico grego mestre-discípulo dá lugar a uma produção de conhecimento multifacetada. Vi durante o trabalho de campo, por exemplo, o lançamento do primeiro curso de graduação em Gênero e Diversidade na Universidade Federal da Bahia.<sup>103</sup> Em conversa com a professora Aline Bonnetti, após palestra na UFSC em convênio CAPES-PROCAD, ouvi dela que o objetivo do curso é formar gerações de gestores e ativistas. Nesse sentido, a universidade tem sido locus de

---

<sup>102</sup> Miriam Pillar Grossi (2004), em artigo intitulado “A dor da tese”, em dossiê pioneiro publicado na Revista Ilha (PPGAS/UFSC), que trata da relação orientador-orientando, ainda acrescenta como sendo o papel do orientador integrar e legitimar os “neófitos” em redes de pesquisa, logo, em “inhagens teóricas”.

<sup>103</sup> Interessante notarmos que não há, até o momento, na página de cursos de graduação da UFBA, quaisquer informações sobre o curso de Bacharelado em Gênero e Diversidade. Com exceção do curso de Serviço Social, todos os outros cursos da área III da UFBA possuem sites próprios ou acesso a páginas eletrônicas com informações (vide <<http://www.portal.ufba.br/cursos>>). Informações mínimas são encontradas no site eletrônico do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher (NEIM), entendido aqui como um dos “laboratórios” de pesquisa fruto do descolamento do modelo de ensino superior descrito por Gilberto Velho (2004) (vide <<http://www.neim.ufba.br/site/atividades.php>>).

formação não apenas de sujeitos acadêmicos (no sentido apresentado acima), mas de interventores, seja no gerenciamento da máquina estatal em políticas de gênero e sexualidade (gestores), seja na atuação nos movimentos sociais (ativistas).

“Ser um acadêmico”, portanto, não pode ser definido nos dias atuais pelo vínculo institucional (presente ou passado) com a universidade, especificamente no caso da agenda anti-homofobia no MEC.

### **4.3.3 Atributos do acadêmico em suas relações**

Não é novidade a representação do cientista em solilóquio e do conhecimento como neutro. Tampouco é novidade refletir do ponto de vista acadêmico sobre a ciência. Entretanto, como veremos no decorrer do capítulo, são os acadêmicos e os ativistas os principais sujeitos em conflito na agenda, seja em coalizão ou entre si. Pensar o acadêmico em solilóquio, neutro e objetivo é a representação hegemônica em sociedades ocidentais. Entretanto, não falamos de uma situação geral, mas de uma agenda de políticas sociais específica, na qual o acadêmico, como figura, tem ocupado lugar central. Quando definimos o acadêmico *stricto sensu*, definimos um tripé de classificação de acordo com as principais práticas nas quais estão engajados os sujeitos dessa figura: docência, pesquisa e formação de novas gerações. Mas, se esta posição “acadêmico” deve ser definida, como fizemos acima, para entendermos a complexidade da agenda anti-homofobia na educação, é porque esta posição não é fixa, mas fluida e ambivalente.

## **4.4 OS SUJEITOS QUE LEGITIMAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS ANTI-HOMOFOBIA NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Há uma diferença entre os sujeitos produtores/executores de políticas públicas e os sujeitos que legitimam tais políticas. Um dos pontos interessantes para reflexão no que tange à produção de políticas públicas da SECAD é a diferença entre os sujeitos produtores de políticas públicas (cujo esquadrinhamento já iniciamos nos tópicos anteriores) e os sujeitos legitimadores de políticas públicas.

Como uma política pública define um campo político e científico amplo, nem todos os sujeitos envolvidos diretamente na agenda anti-homofobia estão atuando em sua produção. Parece haver, mais uma vez, uma estrutura que organiza os sujeitos que compõem as políticas que diz

respeito não apenas ao “trabalho”, mas também à posição social que determinados indivíduos mantêm na hierarquia social, ou melhor, na estrutura formal/política tanto da SECAD como do governo federal e da sociedade como um todo. Chamarei estes sujeitos de “legitimadores”.

Entre os sujeitos legitimadores de políticas públicas, encontramos três diferentes categorias: as autoridades, os autorizados e os anônimos. A principal distinção entre esses três grupos se dá no âmbito do prestígio que cada um deles confere à política pública. Os diferentes níveis de prestígio são relacionados à notoriedade outorgada pela coletividade aos sujeitos, que envolve, portanto, a posição na hierarquia social, o lugar ocupado na política e o papel cumprido. As autoridades conferem prestígio à política, pois ocupam postos elevados na hierarquia social e possuem notoriedade na coletividade. Os autorizados possuem notoriedade na coletividade e, muitas vezes, possuem status de especialistas, seja pela formação acadêmica, seja pela atuação nos movimentos sociais. Já os anônimos conferem prestígio à política pública ao fornecerem relatos positivos da experiência enquanto clientela.<sup>104</sup> No caso das autoridades, há uma distinção entre a não participação destas nas políticas públicas e a reivindicação de sua presença. No caso dos autorizados, o que se elogia é a sua participação. Já no caso dos anônimos, o que se espera são os relatos de experiências. Os sujeitos legitimadores de políticas públicas aparecem no Banco de Dados do Portal da SECAD ora como voz no núcleo argumentativo da notícia, ora como presença/participação nas ações da SECAD.

As autoridades aparecem, principalmente, em eventos, como Seminários e Encontros (especialmente nas solenidades de abertura), e nas assinaturas de acordos de cooperação. Como autoridades, figuram gestores do alto escalão do governo federal e artistas famosos. Assim, pode-se afirmar que há diferença entre “participar” de um evento – como gestor, ativista ou acadêmico/especialistas – e sua “presença ser computada” (e de certa forma aclamada) pelo coletivo presente em determinada ação. Sendo legitimado socialmente, o simples fato de estar presente já garante ao evento o seu “sucesso”, ou sua possibilidade promissora. Ao mesmo tempo, também é possível pensarmos que o falar sobre, ou estar presente, constitui determinado indivíduo enquanto responsável por aquele fato. Isto é notório dentro do sistema político

---

<sup>104</sup> A historiadora Joan Scott (1992), como vimos, ao se referir à “história das minorias”, faz uma veemente crítica à autoridade conferida pelo conceito de experiência nas Ciências Humanas. Desse modo, a experiência dos sujeitos confere autoridade à política, tornando-a eficaz na produção de verdades sobre fatos e acontecimentos.

brasileiro, ou até mesmo na extrema vinculação entre o indivíduo e a posição na qual este está inserido.<sup>105</sup>

O caso mais representativo da presença de autoridades como uma forma de legitimação de uma política pública era quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ou mesmo um Ministro da Educação, estava presente em determinado evento. Por exemplo:

A IV Conferência Nacional de Educação e Cultura será aberta no dia 22, às 17h30min, no Teatro Nacional, com a presença do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e do ministro da Educação, Tarso Genro. Durante a solenidade será entregue o Prêmio Darcy Ribeiro de Educação à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), à professora mineira Lígia Rabelo e à Orquestra de Flautas Jardim Vitória, de Cuiabá (APÊNDICE – Notícia n. 1).

Dessa forma, a abertura de seminários, conferências, encontros e outras políticas públicas similares são lugares privilegiados de ação dos sujeitos legitimadores de políticas públicas, que, pela presença, conferem status superior à ação. Ocorreu algo parecido na abertura das comemorações da 3ª Semana da Consciência Negra no Ministério da Educação, em 2005. Há a reivindicação da presença da sambista Leci Brandão, que, na notícia, figura em fotografia junto ao ministro da Educação Fernando Hadadd. Entretanto, Leci Brandão,<sup>106</sup> como autoridade, recebe voz. Fala em nome do combate às desigualdades sociais e elogia as ações do MEC. Assim, a presença do sujeito legitimador funciona, também, na produção de avaliações positivas das ações do ministério. No caso da 3ª Semana da Consciência Negra no Ministério da Educação, podemos perceber que há diferenças entre presença e participação. Se Leci Brandão figura como artista em defesa de políticas públicas de combate às desigualdades sociais no Brasil, gestores das secretarias do MEC participam:

A semana conta neste ano com a participação de todas as secretarias do MEC. Estiveram presentes

---

<sup>105</sup> Podemos pensar isso em consonância com o proposto por DaMatta (1986) sobre o jeitinho brasileiro e as formas como é realizada a política no sistema brasileiro.

<sup>106</sup> Vale lembrar que Leci Brandão é negra e possui um discurso de valorização da identidade racial bem como pertencimento de classe.

à abertura o ministro Fernando Haddad, o secretário executivo, Jairo Jorge da Silva, o secretário de Educação Básica, Francisco das Chagas, o secretário da Educação Superior, Nelson Maculan, o diretor de Avaliação e Estatísticas da Educação Superior do Inep, Dilvo Ristoff, o diretor de Estudos e Avaliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), André Lázaro (APÊNDICE – Notícia n. 28).

Desse modo, a dinâmica de presença e participação envolve diversos aspectos, sendo que tanto a presença como a participação atuam como formas de legitimar políticas públicas. Entretanto, a participação envolve vínculo orgânico com a política em questão. Já a presença legitima a política e dá crédito às ações. Leci Brandão é cantora, entretanto, está imersa no universo da produção de políticas públicas ao ser figura pública que avalia positivamente as ações do governo, como ela mesma disse: “não podemos deixar de reconhecer que pelo menos o MEC está cumprindo o seu papel quando põe a questão da diversidade na educação e faz a implantação da Lei 10.639 [lei que regulamenta o ensino de história da África nas escolas públicas], para recuperar a diáspora negra” (28).

Outra participação percebida é de parlamentares (exclusivamente da Câmara de Deputados), que organizam encontros, participam de seminários e se posicionam sobre as políticas públicas. Geralmente os parlamentares são coordenadores de comissões temáticas da Câmara ou são altamente reconhecidos pela atuação nos temas das políticas públicas, como é o caso de Iara Bernardi (PT/SP), que esteve presente no painel “Educação e Diversidade” e que também foi uma das principais articuladoras (no período de seu mandato) da Frente Parlamentar Mista pela Cidadania LGBT no Congresso Nacional.

Há fluidez nos lugares ocupados por alguns sujeitos. Ricardo Henriques, primeiro titular da SECAD, é um exemplo. Se nas ações do MEC estão presentes gestores e artistas que legitimam suas políticas, Ricardo Henriques ora está presente em atividades de outras instituições, ora participa de eventos que podem ser do Poder Executivo ou não. Por exemplo, há notícia que informa o público sobre a presença de Ricardo Henriques na abertura da Conferência Nacional de Saúde em 2006, indicando que há uma rede de reciprocidade entre os órgãos governamentais (e outros) na produção de políticas públicas. Entretanto, Ricardo Henriques também participa de eventos, como foi o caso do 10º

Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, em que foi expositor em um painel intitulado “Educação e diversidade: afrodescendentes, educação indígena, educação do campo, educação ambiental e educação de jovens e adultos”. Destarte, podemos pensar que há uma rede de “troca de favores” entre os vários ministérios do núcleo social do governo Lula, a qual garante a legitimidade das políticas públicas e a manutenção das hierarquias governamentais.

Já a participação envolve vínculo orgânico, como dito. O que quero dizer com isso? Que a participação se dá caso o sujeito autorizado realize tarefa que efetivamente influi no processo de elaboração, implantação ou execução de alguma política pública. A grande maioria dos sujeitos autorizados está presente como palestrante, coordenadora de mesa-redonda, convidada para realização de tarefa específica. Exemplo paradigmático de participação diz respeito ao papel desempenhado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ), no programa Gênero e Diversidade na Escola, do qual participou fortemente da elaboração, implantação e execução:

O curso conta também com a participação do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que selecionou 30 tutores responsáveis por acompanhar diretamente as atividades dos cursistas por meio do programa e-ProInfô da Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) (APÊNDICE – Notícia n. 47).

Nesta categoria de sujeitos autorizados, denota-se relevante certa filiação com a temática, seja pela profissão, seja pela participação em movimentos sociais. Os sujeitos autorizados com vinculação profissional com a temática estão ligados, principalmente, a universidades ou a projetos de prefeituras e ONGs. No caso do CLAM/UERJ, uma profissional que emerge como sujeito legitimador de políticas públicas é Cristiane Cabral, pesquisadora, que dá os princípios de políticas de formação de professores nas temáticas de gravidez na adolescência em notícia que informa sobre a qualidade “surpreendente” dos 11 projetos selecionados para o programa Educação e Gravidez na Adolescência:

Além da perspectiva de risco biológico ou social da gravidez na adolescência, o preparo dos

professores é o ponto de convergência entre os especialistas. “Os educadores devem ser preparados para trabalhar o tema sem estereótipos e para orientar os jovens sobre o ingresso na vida sexual adulta”, afirmou Cristiane Cabral, pesquisadora do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (APÊNDICE – Notícia n. 68).

Além de representantes de instituições de ensino, como o CLAM/UERJ, há sujeitos autorizados pelas suas práticas em movimentos sociais. Alguns exemplos podem ser citados, como o de Jesus Alberto Chuchu Garcia, da ONG Venezuelana Afro-América, convidado para proferir palestra sobre ações afirmativas em seminário. Marcos Trajano, diretor do Movimento Gay de Minas (Juiz de Fora), é citado como contato sobre formação de professores. O ativista e acadêmico francês Louis-George Tin, responsável pela iniciativa de instituir o dia 17 de Maio como o Dia Mundial Contra a Homofobia, é citado em reportagem que noticia o início de uma formação de profissionais da educação para a cidadania e diversidade sexual. Enfim, a evocação de sujeitos especialistas e ativistas tem lugar privilegiado na produção de políticas públicas da SECAD.

Por fim, há ainda os sujeitos legitimadores de políticas públicas anônimos, chamados assim por não circularem nos campos de produção de políticas públicas ou pressão por políticas públicas. Os anônimos são, geralmente, a “clientela” da política pública, acionados para relatarem a experiência que mantêm com as ações da SECAD. Entretanto, também compõem este grupo artistas regionais, que figuram nas apresentações culturais de seminários e eventos, e tutores selecionados para cursos de educação a distância etc. Duas professoras cursistas terão voz neste texto para ilustrar a forma pela qual os anônimos atuam na legitimação de políticas públicas da SECAD:

As diferenças existem nas salas de aula, mas o assunto não é conversado principalmente porque os professores não têm informação para lidar com a questão da orientação sexual [...]. Estou adorando o curso realizado pelo Grupo de Resistência Asa Branca (GRAB). É bom que o professor conheça sobre o assunto para poder intervir melhor quando o(a) aluno(a) requisitar ou

quiser conversar. [Marta Regina Gomes, professora cursista (50)]

A iniciativa evidenciou a possibilidade de se implantarem as ações de sensibilização de professores e alunos para enfrentar questões de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais na escola [fala de Ambrosina Gomes da Conceição, professora cursista].

O curso permitiu que os professores percebessem as possibilidades de atividades que podem ser implantadas no ambiente escolar contra diversos tipos de preconceito existentes. [Ambrosina Gomes da Conceição, professora cursista (APÊNDICE – Notícia n. 62)]

Como podemos notar, não apenas gestores atuam na produção de políticas públicas, mas uma imensa rede de sujeitos de diferentes filiações (poderes, movimentos sociais, escolas, secretarias) tem lugar na dinâmica. Entretanto, há que se pensar que não apenas indivíduos atuam na produção de políticas públicas. Há também as instituições, como veremos no tópico seguinte.

#### 4.5 AS INSTITUIÇÕES

A Coordenação do GDE em Santa Catarina adotou o material e a metodologia do CLAM, mas optou por um modelo pedagógico diferenciado, considerando que a formação não seria essencialmente a distância, como no projeto-piloto.

(Luzinete Minella e Carla Cabral, 2009)

Este é um dos tópicos mais complexos de serem descritos, ora pela quantidade exorbitante de dados, ora pela dificuldade de classificação. As instituições envolvidas na produção de políticas públicas da SECAD/MEC foram tabuladas segundo o número de ocorrências das mesmas nas notícias arquivadas no Banco de Dados do Portal da SECAD. Verificou-se que há um número extenso de instituições que atuam em diferentes lugares na dinâmica governamental



e, conseqüentemente, na produção das políticas públicas que envolvem as temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais.

Michel Foucault (1978) toma as metáforas geográficas para definir o suporte metodológico que o auxiliou em suas análises de documentos. Para o autor, as noções de território, campo, domínio, deslocamento, solo, região e horizonte, todas com pretensão geográfica, respondem a diferentes noções. As noções que serão usadas neste tópico são a de território e a de domínio. Para Foucault, o território e o domínio são noções jurídico-políticas, ou seja, metáforas geográficas que delimitam espacialidades controladas por um certo tipo de poder. Para o autor, “a descrição espacializante dos fatos do discurso abre sobre a análise efeitos de poder que lhe estão ligados” (p. 14). Desta forma, o esforço empreendido é tentar perceber as fronteiras das diferentes instituições e como ocorrem as alianças entre elas. Segundo Foucault (1979), “geralmente se chama instituição todo comportamento, mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como um sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição” (p. 247). Para isso, as instituições foram classificadas segundo território e domínio (FIG. 8; TAB. 1). Todas as categorias de classificação presentes neste tópico são criações analíticas e não correspondem diretamente aos discursos proferidos no Banco de Dados do Portal da SECAD.

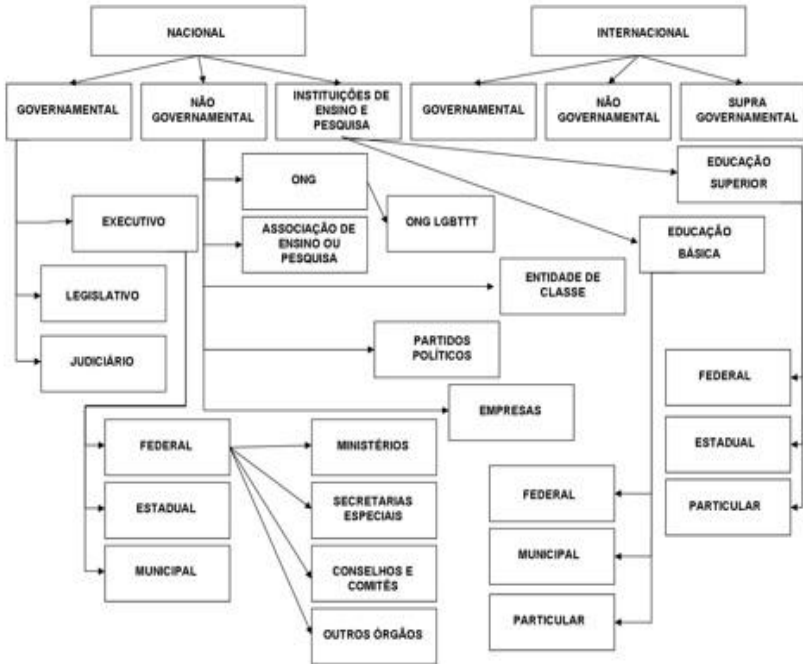


FIGURA 8: Organograma do tipo de instituições envolvidas (de alguma forma) na produção das políticas públicas da SECAD/MEC. Elaboração própria.

A primeira classificação diz respeito ao território e separa as instituições segundo a geografia: nacional ou internacional. A partir daí, as classificações podem seguir ambos os princípios, tanto territorial como de domínio de atuação.

No campo das instituições nacionais, estas foram subdivididas em instituições governamentais, instituições não governamentais e instituições de ensino e/ou pesquisa. No campo das instituições governamentais, houve uma terceira divisão, que classificou as instituições como instituições do Poder Executivo, instituições do Poder Legislativo e instituições do Poder Judiciário. Como apenas cinco instituições figuram entre aquelas dos Poderes Legislativo e Judiciário, não houve mais nova subdivisão.

As instituições do Poder Executivo foram subdivididas segundo a esfera – federal, estadual e municipal. Como a maioria das instituições governamentais do Poder Executivo que atuam na produção de políticas

públicas da SECAD se encontra sob a classificação de instituições federais, estas foram divididas em ministérios, secretarias especiais (que possuem, todas, status de ministério, entretanto foram classificadas separadamente pela relevância para as políticas públicas objeto desta tese), conselhos e comitês, e outros órgãos.

As instituições não governamentais foram divididas entre organizações não governamentais (ONGs), instituições de ensino e/ou pesquisa, entidades de classe, partidos políticos e empresas. Não houve subdivisão em nenhuma das categorias acima. Entretanto, como as políticas de combate a homofobia são tema desta tese, a categoria ONG recebeu tratamento diferenciado, ressaltando-se as ONGs LGBTTT de outras ONGs.

Como se trata de uma análise de política pública no campo da educação, a separação das instituições de ensino e/ou pesquisa se mostrou relevante no que tange à análise das relações entre a SECAD com escolas, universidades e centros de ensino técnico. Dessa forma, as instituições de ensino e/ou pesquisa foram primeiramente classificadas como educação superior (em que se encontram as instituições de ensino superior) e instituições de educação básica. As instituições de ensino superior foram subdivididas em federal, estadual e particular. As instituições de educação básica foram subdivididas em federal, municipal e particular. No campo das instituições internacionais, estas foram divididas em governamentais, não governamentais e supragovernamentais.

Isso se faz necessário para pensarmos as relações que elas estabelecem tendo como base as notícias do Portal da SECAD. As instituições, ao lado dos sujeitos, produzem verdades e relações que se constituem em políticas públicas, especialmente aquelas relacionadas a gênero e sexualidade. No quadro complexo relacional produzido por estas instituições, que formam relações, encontramos alguns nós que podem ser importantes para a compreensão da SECAD/MEC.

#### **4.5.1 Parceria permanente e parceria temporária**

“A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) é parceira do Ministério da Saúde na prevenção ao HIV através do Programa Saúde e Prevenção nas escolas” (53). A parceria é usada para designar a produção conjunta de políticas

públicas pela SECAD/MEC com outra instituição. Além daquelas instituições que atuam na produção de políticas públicas, também se inserem na categoria de parceiras as instituições que apoiam, divulgam, financiam (em parte ou na totalidade) as ações, ou fornecem subsídios para a elaboração, implantação e execução de tais políticas. É interessante pensar que parceria constitui-se como uma forma discursiva que denomina a relação, ou seja, ela expressa verbalmente a possibilidade de constituição em conjunto de determinada ação (ou planejamento).

Assim, com vistas a clarear a relação da SECAD com outras instituições, é que se dividirão as instituições com maior ocorrência no Banco de Dados de notícias do Portal da SECAD em duas categorias: instituições parceiras permanentes e instituições parceiras temporárias.

#### 4.5.1.1 Instituições parceiras permanentes

Entre as instituições parceiras da SECAD/MEC classificadas como permanentes, figuram todas as secretarias especiais (Secretaria Especial de Direitos Humanos, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres), como também o Ministério da Saúde e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Como se vê, entre as instituições consideradas parceiras permanentes da SECAD/MEC, figuram instituições do governo federal e uma instituição internacional supragovernamental. Isso demonstra, de alguma forma, que o vínculo privilegiado, e mais citado, diz respeito àquele que produz ações dentro da própria esfera governamental, não necessitando de outros vínculos a não ser o formal. É no âmbito da governabilidade que se estabelecem as principais relações, ou seja, o circuito de auxílio, no sentido de constituidor de políticas, está circunscrito às esferas do governo.

A SECAD e a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) estiveram juntas em ações que envolveram, basicamente, a participação mútua em seminários, a realização de prêmios, a divulgação de atos e serviços e, por fim, o financiamento de projetos. É muito comum, no período estudado, perceber que instituições do chamado “núcleo social” do governo Lula estiveram juntas na organização de seminários e eventos.

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) atuou conjuntamente com a SECAD/MEC em políticas públicas de difusão da cultura negra

na escola, bem como em políticas públicas afirmativas de ingresso e permanência de negros e indígenas na universidade, denominado sistema de cotas. Além da participação conjunta em eventos e seminários, as ações que envolveram SECAD/MEC e SEPP/IR/MEC estiveram ligadas a dois programas. O primeiro é o programa Diversidade na Universidade. O segundo é o programa Gênero e Diversidade na Escola.

Este último também contou com a participação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR). As duas secretarias atuam juntamente com a SECAD/MEC na execução do programa Gênero e Diversidade na Escola. Entretanto, outras ações conjuntas entre a SPM/PR e a SECAD/MEC foram executadas. Nestas, encontram-se a divulgação das edições do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, bem como o Encontro Pensando Gênero e Ciências. Também houve a participação em seminários e eventos. No Encontro de Educação em Direitos Humanos (16 e 17 de novembro de 2010), por exemplo, a SPM esteve presente e ressaltou a importância das parcerias entre as agências do “núcleo social” e sua continuidade com vistas a “construírem” o governo Lula. Elizabeth Pereira, gestora da SPM, afirmou, na mesa de abertura, que “a SECAD tem trabalhado de maneira importantíssima e nós, da SPM, queremos ressaltar isso e trazer para esse debate a importância da mudança de paradigmas no enfrentamento das discriminações” e que os “gestores devem ser formados para aprenderem a atuar nas peças orçamentárias para que possam implementar políticas de igualdade”, concluindo que “essa parceria tem um eco maravilhoso e cabe a nós continuarmos a trilhar esse governo” [Diário de Campo, 16/11/2010].

O Ministério da Saúde (MS), por meio do programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) também se mostrou representativo, no que tange às notícias, na produção de políticas públicas em parceria com a SECAD/MEC. Além disso, atuou no financiamento conjunto de projetos, na divulgação de atos e mostras, na organização de seminários e, por fim, na produção conjunta do programa Educação e Gravidez na Adolescência, programa este que financiou diversos projetos.

Nas temáticas que envolvem as políticas públicas da SECAD/MEC que abordam os temas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, a UNESCO foi parceira na organização conjunta de seminários e financiamento de projetos. Além disso, a UNESCO se mostrou representativa nos temas de ações afirmativas, capacitação de profissionais da educação e prevenção ao HIV/Aids nas escolas.

#### 4.5.1.2 Instituições parceiras temporárias

Entre as instituições parceiras da SECAD/MEC classificadas como temporárias, figuram três ministérios do governo federal, dois comitês em âmbito federal coordenados pela SEDH/PR, uma comissão parlamentar da Câmara dos Deputados (Brasília/DF) e uma ONG britânica. Assim, entre as instituições consideradas parceiras temporais da SECAD/MEC figuram instituições do governo federal, comitês coordenados por uma secretaria especial e uma instituição internacional não governamental.

Pode-se, pois, afirmar que as Secretarias Especiais são as grandes parceiras (e, em certo sentido, sustentadoras) na produção de políticas públicas que abordam as temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais no governo federal da gestão de Lula. Primeiro, por se mostrarem como instituições parceiras permanentes desde a criação da SECAD/MEC; segundo, também por coordenarem comitês e grupos de trabalho que auxiliam na execução de políticas públicas sobre as temáticas, que envolvem ainda os direitos humanos.

O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) está presente na produção de políticas públicas em notícias que divulgam as diferentes edições do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, que tem o apoio do Ministério da Educação. O Ministério da Cultura atua na produção de políticas públicas em notícias sobre o Seminário Diferentes Diferenças, em que o Secretário de Identidade Cultural do Ministério da Cultura, Sérgio Mamberti, participou em mesa de discussão. O Ministério da Cultura também promoveu o financiamento de projetos. Ambos os ministérios (Ciência e Tecnologia e Cultura) estiveram ligados as temáticas de gênero e orientação sexual em algum momento. Já o Ministério do Esporte esteve presente em duas políticas: um seminário sobre educação e profissionalização de portadores de necessidades especiais e um ato nacional contra o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.

Os dois comitês coordenados pela SEDH/PR – o Comitê Nacional de Direitos Humanos e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – atuaram em dois diferentes eventos, organizados um pelo governo e outro pela Câmara de Deputados. O primeiro destes eventos foi o Seminário “Construindo uma Agenda de Educação para os Direitos Humanos”, organizado pelos dois comitês e outras instituições parceiras com o objetivo de incluir o tema Direitos Humanos em todos

os níveis de ensino do país. Os comitês também participaram do “Encontro Nacional de Direitos Humanos 2005”, organizado pela Câmara de Deputados, em que Ricardo Henriques, em nome da SECAD/MEC, proferiu a palestra “A importância da comunicação na Educação em Direitos Humanos”.

Já a Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados (Brasília/DF) esteve presente no Portal da SECAD, ao divulgar um evento. A SECAD/MEC não esteve envolvida na produção do encontro, mas foi convidada para participar de uma palestra. Foi o Seminário Internacional “Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais Brasileiras: o Contexto pós-Durban”.

## CAPÍTULO 5 – ESTRATÉGIAS

### 5.1 OS “TIPOS” DE ESTRATÉGIAS ANTI-HOMOFOBIA NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Estratégia é entendida aqui como um modo operatório, ou seja, é a forma como a vontade de gerenciamento do combate à homofobia na escola é colocada em prática. Mais do que isso, fazendo uso do conceito de discurso de Michel Foucault (2005), este capítulo tem como objetivo organizar em determinadas categorias de semelhança, bem como em um mesmo jogo de relações, as diversas formas concretas pelas quais o combate à homofobia foi-se materializando no Ministério da Educação (MEC). Particularmente, este capítulo reagrupa ações, buscando produzir uma “série de tipos de políticas” que foram implementadas ao longo do governo Lula. Segundo Mike Gane, crítico de Michel Foucault,

[No pensamento foucaultiano] conjuntos de relações de poder são unificadas e identificadas em termos de “estratégia” em acordo com a qual elas operam. O que é identificado aqui, lembre-se, é um tipo de “exercício” de poder. Se estes conjuntos são nomeados “estratégias”; então o uso de Foucault deste termo evidentemente não coincide com o uso corrente que tem conotações político-militares, que se referem primariamente a um “plano” de ação. A noção de Foucault de estratégia denota um “padrão de efeitos” regularmente reproduzido, incluindo a (re)elaboração de planos reformistas. Mas em alguns momentos há sobreposição (GANE, 1986, p. 115-116).

Escolher uma determinada estratégia é, portanto, um ato político. Trata-se sempre da escolha de alguém: escolha de governantes, escolha de ativistas, escolha de especialistas, escolha do público afetado/beneficiado (profissionais do corpo técnico-pedagógico, professoras e professores, alunas e alunos, família e responsáveis) etc. Essa escolha e sua possibilidade de tornar-se política pública dependem muito da hierarquia e do ator social que a escolhe e a coloca em prática. Assim como tem sido observado em relação às questões feministas, quando pesquisadoras refletem se uma Lei aprovada e sancionada



“pegou ou não” (GROSSI; CARDOZO, 2008), o mesmo parece ocorrer no campo que observei. Aqui também as estratégias escolhidas foram sendo, ao longo do tempo da política, trabalhadas e densificadas até se chegar ao modelo que ora apresento como aquele que penso ilustrar melhor a política educacional anti-homofobia. O modelo de estratégias anti-homofobia busca reunir as principais “ações” (na ambivalência dessa categoria) implementadas pelo MEC.

Gilles Deleuze (2005), ao comentar o conceito de poder do filósofo francês Michel Foucault, aponta-o como sendo uma relação de forças, logo, exercido sempre em relação. E relação pressupõe mais de um indivíduo. Como apontou Jo Freeman (1970), falando do conceito de elite, também uma elite só existe em relação, ou seja, da mesma forma que não se deve classificar um sujeito como “elitista” (uma vez que elite só existe em relação), também não se pode definir o poder com a noção clássica de “poder central”, uma vez que o poder é sempre exercido entre dois ou mais pontos (DELEUZE, 2005).

Neste capítulo, intitulado “Estratégias”, falamos menos de “relações de poder” (apesar de “imersos até o pescoço” nesse campo de análise) e mais de “forma”, aproximando-nos daquilo que Foucault (1987) chamou de “instituição”. Podemos pensar o conceito de “instituição” em Foucault como a abertura de um lugar, antes inexistente, ao poder disciplinar. É necessário refletir sobre o sentido que têm determinados “espaços” para determinados “sujeitos”, o que foi nomeado pelo conceito de “ambientalizar” (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009). Ao tentarmos construir um modelo de estratégias anti-homofobia, buscamos “ambientalizar” o campo no que vem sendo executado na prática, ou melhor, rephraseando, definir as principais práticas associadas ao “combate à homofobia” no campo da Educação. Segundo Deleuze, ao comentar Foucault,

as instituições não são fontes ou essências, e não tem essência ou interioridade. São práticas, mecanismos operatórios que não explicam o poder. [...] Se procurarmos [...] definir o caráter da instituição, seja o Estado ou outra, tenderíamos a concluir que ele consiste em organizar as supostas relações poder-governo, que são relações moleculares ou “microfísicas” (DELEUZE, 2005, p. 83-84).

É assim que as formas que apresento vão sendo codificadas para darem sentido ao antes inexistente lugar de “combate à homofobia” na

escola para formas delimitadas de atuação que têm efeitos produtivos no que tange (i) à inserção da homofobia como uma categoria inteligível no léxico do campo educacional; (ii) à inserção de profissionais do corpo técnico-pedagógico nas reflexões científicas dos campos dos Estudos de Gênero e Estudos Gays e Lésbicos; (iii) à abertura de possibilidade para que sujeitos estratégicos dispersos no campo sejam incorporados no centro (distanciando-se, portanto, das margens e da ação individual não controlada); (iv) à construção de espaços de troca e diálogo que possibilitam a densificação das reflexões e o ajustamento da política; e (v) à garantia da historicidade das ações por meio de produtos inseridos na escola (que, por seu caráter físico-material, extrapolam a temporalidade de qualquer governo). Estes efeitos serão, ao longo do capítulo, decupados.

Há regularidade nas formas das estratégias implementadas o que, em certa medida, mostra que a agenda anti-homofobia na educação (re)interpretou antigos modelos e criou novos modelos de atuação política na sociedade brasileira. Em vista disso, muitas das estratégias que usaremos como ilustração não têm vínculo direto com os produtos esperados pelo MEC; apesar disso, entendo-as como fruto de um campo mais amplo que definiu os modelos que vêm sendo amplamente reproduzidos e (re)articulados no “combate à homofobia”.

Analisar e tensionar os modelos presentes no campo abre para o pensamento as formas como foram sendo implementadas as políticas públicas durante as duas gestões do governo Lula, bem como o impacto que teve a construção de modelos de atuação em “combate à homofobia” para toda a sociedade. O governo Lula é interpretado aqui como o governo que mais enfrentou as discriminações por orientação sexual, raça/etnia e gênero na escola, e este enfrentamento deve ser entendido como um problema do tempo presente, portanto histórico e contextual.

Sérgio de Azevedo afirma que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (2003, p. 38). Nesse sentido, pretendo descrever as principais ações da SECAD/MEC, em sua forma. Para isso, é importante saber que a categoria usada pela SECAD/MEC para descrever sua clientela se chama “beneficiados”, ou seja, as pessoas são “beneficiadas” por políticas públicas.

As principais ações da SECAD/MEC – executadas por meio de programas específicos –, no que tange às políticas públicas envolvendo as temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais, são: a formação/capacitação de educadores, a organização de encontros e

seminários (incluindo-se aqui semana temática), a participação de gestores em eventos externos ao MEC, a organização ou participação na equipe organizadora de prêmios e a produção de material didático-pedagógico específico para a agenda anti-homofobia.

### **5.1.1 A centralidade das “capacitações” e outras estratégias**

O primeiro tipo de política pública são as formações/capacitações de educadores e outros profissionais. Percebe-se que houve dois movimentos na realização destes cursos de formação. O primeiro movimento diz respeito às temáticas dos cursos, que variam entre cursos com vontade de abordar várias temáticas e cursos que querem abordar temáticas específicas. A questão das temáticas específicas e das várias temáticas, que se insere no problema do geral e do particular, pode ser pensada com as reflexões de Zygmunt Bauman (2005) sobre identidade. Segundo o autor, vivemos um período em que convivem comunidades, sendo que estas pressupõem pertencimento e identidade, conceitos que têm vontade de fixação e essencialização, mas que, no entanto, são tão negociáveis como qualquer pechincha do dia a dia. Se nosso tempo é o tempo da fragmentação em comunidades, as lutas identitárias (e sua reivindicação por políticas específicas) carregam consigo intenções de segregação e exclusão. Ou melhor, ao pensarmos nas lutas pela especificidade identitária, produzimos políticas em conformidade com a globalização:

As batalhas de identidade não podem realizar a sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções includentes se misturam com (ou melhor, são completadas por) suas intenções de segregar, isentar e excluir. [...] Qualquer ancoragem disponível para os princípios da política, do direito e da ética está até agora sob a administração de identidades menos includentes, parciais e divisivas (BAUMAN, 2005, p. 85-86).

Um exemplo foi o primeiro curso virtual (sem contar projetos-piloto) realizado pela SECAD/MEC:

Terminam nesta sexta-feira, dia 7, as inscrições para o curso Educação na Diversidade, que tem como conteúdo as temáticas da Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) [...]. O objetivo é formar mil alunos em temas como jovens e adultos (EJA), indígenas, ambiente, campo, diversidade étnico-racial, orientações de gênero e questão da sexualidade [...]. [O curso] será monitorado por seis coordenações temáticas, com 50 mediadores, que participarão dos encontros presenciais. Cada monitor acompanhará um grupo de 20 alunos. Serão 240 horas de curso, em três meses [...], precedidas de um pré-projeto de intervenção local [...]. “O curso tem avaliação interna da Secad e uma avaliação externa de professores da UnB” [...]. “O aluno é avaliado desde a entrada no curso até a saída” [Elaine Filomena Cárceres Vitor] (41).

Os cursos de formação/capacitação de educadores surgem como uma possibilidade de a SECAD/MEC cercar certas temáticas consideradas pelo governo como problemáticas. A educação é entendida pela SECAD/MEC como tendo aumentado o atendimento à população com perda, entretanto, da qualidade de ensino. A SECAD/MEC funcionaria como um órgão governamental que difunde a necessidade de se entender a educação não só como ensino formal, mas como a possibilidade de se produzir uma nova sociedade, fundada nos princípios dos direitos humanos.

É por meio da capacitação de professores, de seminários, de prêmios e da produção de material didático-pedagógico que a SECAD/MEC constitui suas respostas frente a questões de sexualidade, gênero e relações étnico-raciais na escola. Estas ações são desenvolvidas com inúmeros parceiros que dão forma ao que está em intersecção com os objetivos da SECAD/MEC na constituição destas políticas. Os sujeitos sociais, imbuídos de responsabilidades ideológicas (sociais, institucionais e individuais), participam como agentes ativos na constituição destas problemáticas. A rede densa, tensa e complexa que se estabelece constitui o que é tido como uma política pública.

Se, por um lado, algumas condições possibilitaram a criação de um campo político e acadêmico de combate à homofobia nas escolas, por outro, foram sendo inventadas “formas” de se executar esse “combate”. As formas utilizadas são aquelas disponíveis no campo educacional, mas também as que são “possíveis” tanto do ponto de vista gerencial (tomando-se aqui a importância do Orçamento da União que,

além de alocar recursos, também limita as possibilidades de gastos com rubricas precisas), como do ponto de vista produtivo (em que o resultado da ação possa ser traduzido como eficaz ou não). Além disso, as “formas” são executadas segundo princípios determinados, relacionados principalmente com a visão de “papel do Estado” de determinado governo. A visão do governo Lula de “papel do Estado” é, portanto, estruturante dos princípios que guiam as estratégias anti-homofobia no Ministério da Educação (MEC) e, por isso mesmo, podemos, a partir das estratégias implementadas na agenda anti-homofobia, definir alguns pontos da visão de “papel do Estado” do núcleo social do governo Lula como um todo. Essa definição é dada a partir das noções de (i) “Estado Indutivo” e de (ii) “agentes de transformação social” nomeados pelas práticas anti-homofobia. As estratégias anti-homofobia no MEC dialogam, portanto, com o campo mais amplo de políticas sociais do governo Lula e com as escolhas que fazem os governantes.

Tomando como base as políticas implementadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no combate à homofobia, estas se enquadram em quatro diferentes estratégias: formação continuada de professoras e professores, organização de seminários e eventos, criação de prêmios e concursos (esta estratégia sempre em parceria) e publicação de material didático-pedagógico. A novidade das estratégias anti-homofobia na educação não está na forma como foram implementadas, mas na (re)organização das possibilidades com o objetivo de combate à homofobia.<sup>107</sup>

A classificação e separação das estratégias anti-homofobia no Ministério da Educação em quatro categorias é, assim, um recurso analítico, uma abstração. Na prática essas estratégias podem se sobrepor quando, por exemplo, um curso de formação gera uma publicação e organiza um seminário de avaliação.<sup>108</sup> Nesse sentido, a antropologia

---

<sup>107</sup> Esta (re)organização indica certa relação com o que Françoise Lyotard (1986) chama de pós-modernidade no saber científico. Para Lyotard, a ciência é produzida não no diálogo com uma “totalidade” que comporia um suposto campo acadêmico, mas numa organização original de ideias que estariam dispersas. Vivemos a “era da informação”. Logo, o tema da organização e (re)organização das ideias e modelos é parte do *modus operandi* tanto da ciência como da política.

<sup>108</sup> Com esse caráter didático e, em certa medida (até contraditório), seguindo o funcionalismo de Foucault (1987), sobrepondo-o com nuances do estrutural-funcionalismo antropológico dos anos 1940/1950 e ambos mesclados com o Manual de Etnografia de Marcell Mauss (1993), veremos a partir de agora um pouco da morfologia “política” (ou as formas que dão sentido ao “sistema político” analisado) da agenda anti-homofobia na educação, priorizando os tipos já apresentados. Tanto Marcell Mauss como Edward Evans-Pritchard e Radcliff-Brown podem ser pensados em unidade quando refletimos sobre as “relações de aliança”, ou seja, os autores buscaram investir nos tipos de relações que produzem “unidade social” e, portanto,

contribui na análise das estratégias anti-homofobia, ao mostrar que um “campo” ou um “agrupamento” se mantém coeso com base em relações de aliança que pressupõem uma série de respostas que possibilitam a sociedade. É assim também na agenda anti-homofobia no MEC. Não se retornam ligações para qualquer um, não se premia qualquer um, não se participa de qualquer curso, não se atende qualquer evento. Como me narrou uma professora universitária coordenadora de uma ação financiada pela SECAD, “queria que aprovassem meu livro. Passei horas ligando para a secretaria e passei por mais de oito técnicos até alguém me responder”. Não falamos simplesmente de burocracia ou divisão de papéis no governo. A fala dessa professora nos mostra que diferentes papéis recebem tratamentos diferentes no campo, para o bem ou para o mal. As diferenças de tratamento entre os diferentes atores sociais mostram – conclusão lógica – que há diferentes tipos de relações sociais na agenda anti-homofobia. Como dissemos que a escolha de uma ou outra estratégia é um ato político, a adesão ou legitimação de determinada estratégia anti-homofobia envolve relações de poder e “relações de aliança” (RADCLIFFE-BROWN, 1965), o que constrói, ao longo do tempo, a noção de “pares” para o campo que implementa ações anti-homofobia na escola e posiciona diferencialmente os sujeitos no quadro.

A agenda anti-homofobia na educação é um “campo político e científico” que produz suas fronteiras e seus limites em processos de subjetivação e objetivação. Os processos de subjetivação envolvem a produção de identidades, identificações e pertencimentos, incluindo-se aqui as especialidades que possibilitam a divisão de papéis e tarefas. Os processos de objetivação, disciplinares, abarcam táticas de controle da dissidência e memória. E é por isso que as estratégias anti-homofobia na educação envolvem a iniciação de professoras e professores nos campos de Estudos de Gênero e Sexualidades, a cooptação e controle de ações independentes sendo implementadas de forma pioneira ao redor do Brasil, a produção de conhecimento (não necessariamente acadêmico, mas principalmente político) sobre o gerenciamento da homofobia na

---

possibilitam a sociedade. Marcell Mauss indica como principal relação de aliança a reciprocidade, processo social no qual “dar e receber dádivas” mantém a coesão entre os indivíduos de determinada sociedade. Já Evans-Pritchard aponta como a segmentaridade, processo no qual diferenciações sociais (inclusive de papéis e na função do parentesco e da linhagem) são o que mantém funcionando a sociedade Nuer. Radcliff-Brown aponta as relações de jocosidade como relações de aliança, ou seja, a jocosidade tem lugar central ao definirmos o “nós” dos “outros” e a análise da função dos diferentes jogos de linguagem jocosa seria capaz de indicar os pertencimentos e diferenciações sociais.

escola, a construção de redes de atores sociais envolvidos nessas temáticas, a avaliação das ações implementadas com construção de planos para o futuro (buscando maior eficácia) e a garantia de memória e longevidade de tudo que foi implementado. Tudo isso permeado pela metanarrativa que prediz a “necessidade de transformação social” com base no questionamento dos valores “hegemônicos” sobre gênero, raça e sexualidade que constroem o sistema sexista, racista e homofóbico que caracteriza a sociedade brasileira.

## 5.2 DA ESPECIFICIDADE DOS EIXOS DE OPRESSÃO PARA UMA POLÍTICA TRANSVERSAL DA DIVERSIDADE

Diferentes posições epistemológicas estiveram presentes na agenda anti-homofobia no Ministério da Educação (MEC) durante o governo Lula. Já sabemos que a principal ação da agenda anti-homofobia foi a execução de cursos de formação de professores, e pude identificar na implantação destes cursos dois movimentos distintos do pensamento. De um lado, houve cursos que se centraram em áreas particulares de discriminação e violência (também chamadas nas lógicas nativas de “eixos de opressão”), como o racismo, o sexismo e a homofobia e, de outro lado, o curso semipresencial “Gênero e Diversidade na Escola” em que estas áreas (ou “eixos de opressão”) foram interseccionalizadas por meio de marcos “transversais”. Nesse sentido, cursos que investiam mais fortemente em um determinado “eixo de opressão” coincidiam, muitas vezes, com uma política de identidades ou focada exclusivamente na especificidade de determinados fenômenos sociais (como a homofobia, o sexismo ou o racismo), com os cursos presenciais e/ou com o financiamento de ONGs (ou universidades com quadros ligados aos movimentos sociais); e cursos que investiam na “transversalidade” coincidiam com o uso sistemático da categoria “diversidade” (num sentido diferente daquele dado a este conceito nos cursos “específicos”), com o curso semipresencial e com o financiamento das universidades. Na implementação de cursos de formação de professores que tratavam individualmente determinado “eixo de opressão” ou que transversalizavam estes “eixos”, está em jogo uma disputa epistemológica clássica no seio dos movimentos sociais e das teorias acadêmicas entre o “particular” e o “geral”, o que resultou, no fim das contas, na reconfiguração de toda a agenda anti-homofobia no MEC. Analisarei inicialmente o movimento epistemológico que produziu cursos de formação de professores específicos para cada “eixo de opressão” (primeiro momento da política), particularmente a

homofobia, passando pelo movimento que produziu cursos guiados pela “transversalidade” ou “interseccionalidade” (segundo momento da política) para, num último momento, relativizar a fixidez do argumento, mostrando que houve cursos de formação de professores dos dois tipos (em menor número segundo a epistemologia hegemônica nos diferentes períodos da política) durante todo o período do governo Lula.

Os cursos de formação de professores são implementados por especialistas de ONGs ou universidades guiados por determinadas teorias. Além disso o foco da agenda anti-homofobia no MEC é resultado de um distanciamento de perspectivas biologizantes que imperaram na Educação Sexual nas décadas anteriores (NUNES, 1987; MELO, 2004; CABRAL, 1995; FIGUEIRÓ, 2006), logo, com o privilegiamento de uma “Educação para a Sexualidade” (HEILBORN, 2006) fundada nas Ciências Humanas, ou, para os profissionais da área de educação, “em diálogo com” as Ciências Humanas e Sociais (NUNES, 1987).

Como nos mostra Peter Fry (2006), ao analisar o ensino de antropologia no Brasil, as disciplinas das Ciências Sociais são permeadas por disputas, muitas vezes motivadas pelas diferentes visões de mundo (cosmologias) dos estudantes de cada área (Antropologia, Sociologia e Ciência Política). Para o autor, que fala do lugar de antropólogo, os antropólogos reclamam um locus de unidade das Ciências Sociais. Entretanto, estes profissionais se diferenciariam dos “outros” (sociólogos e cientistas políticos) por certas particularidades<sup>109</sup> próprias da disciplina, mas também, e fundamentalmente, pela forma como cada disciplina lida com o “universal” e com o “particular”. O binarismo universal/particular exprime conceitos/visões de mundo que estão em diálogo com o conflito epistemológico que ora apresento e que estrutura e remodela a agenda anti-homofobia na educação. Conforme aponta Peter Fry,

o “olhar” [do antropólogo] se caracteriza, sobretudo, por uma certa “distância” do mundo, distância esta vista como essencial para a relativização e desnaturalização do mundo social. Ao longo das conversas sobre esse “olhar” e suas virtudes quase míticas, fiquei com a sensação de

---

<sup>109</sup> Como o texto de Peter Fry (2006) analisa o ensino de antropologia no Brasil, esta é a área sobre a qual fala o professor. Retomando Mariza Peirano (1991), Fry afirma ser o ofício do antropólogo marcado pelo trabalho de campo, pela alteridade, pela colagem entre teoria e etnografia e pela inseparabilidade da teoria e prática antropológicas.



que os antropólogos sofrem de uma ligeira sobrançaria em relação às demais Ciências Sociais, como se a Antropologia as subsumisse. Alguns acusam os sociólogos e cientistas políticos de particularistas disfarçados de universalistas, produzindo uma teoria dita geral a partir da observação das sociedades ocidentais modernas às quais eles próprios pertencem. A Antropologia, argumentam os antropólogos, é universalista mesmo se muitas vezes parece particularista pela sua insistência no detalhe e pela situação específica de suas etnografias, além da busca dos “pontos de vista dos nativos”. Pautada no eterno dilema da universalidade da humanidade manifesta através de diferenças culturais particulares, a Antropologia é obrigada a um constante vai-e-vem do particular para o universal, na procura da teoria mais convincente (2006, p. 69, grifo meu).

Ao analisar as acusações de “particularistas” ou a reivindicação de “universalistas”, Peter Fry mostra como são comuns na contemporaneidade os conflitos baseados no privilégio ora do “particular” e ora do “geral”/“universal” na definição de campos científicos (e de políticas públicas, se tomarmos emprestada a análise para a agenda anti-homofobia). Em vez de propor a resolução da questão, o antropólogo sugere um movimento: um “vai-e-vem” da teoria. E é exaltando o rendimento analítico desse movimento de vai-e-vem que vemos, na agenda anti-homofobia, similaridade com a análise do ensino de antropologia no Brasil. Se o alicerce do conflito entre as áreas das Ciências Sociais é o dilema universal/particular; também na agenda anti-homofobia notamos similar dilema. Vimos em tópico acima as acusações de “identitários” e “queers” na agenda anti-homofobia, acusações estas que também estão em diálogo com este vai-e-vem. O vai-e-vem epistemológico da agenda anti-homofobia parte (no sentido de início) de cursos de formação de professores “particulares”, ou seja, “específicos” no tratamento individual dos “eixos de opressão”, para, então, alcançar a hegemonia dos cursos “transversais”, que visam à “universalidade” – o “geral” – ao interseccionalizarem os vários “eixos de opressão”, isto é, partem do princípio de que “os fenômenos [gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais] se relacionam de maneira complexa” (BRASIL. Gênero e diversidade na escola..., p. 262).

Conforme apontam as diretrizes político-pedagógicas do curso Gênero e Diversidade na Escola, “os movimentos negro, indígena, de mulheres e LGBTT [...] têm consolidado suas agendas específicas, o risco que eles correm é o de deixar de olharem uns aos outros” (BRASIL. Gênero e diversidade na escola..., p. 261). Este movimento que primeiro produziu cursos “específicos” e depois cursos “gerais” é interpretado segundo o vai-e-vem epistemológico que os originou. Altamente informado pelas Ciências Sociais e Humanas, particularmente a antropologia, bem como outras disciplinas (como a educação), o movimento epistemológico da agenda anti-homofobia tencionou posições teóricas e políticas.

As primeiras ações da agenda anti-homofobia no MEC foram executadas segundo temáticas específicas, ou seja, o maior número de cursos focava separadamente o combate ao racismo, o combate ao sexismo e o combate à homofobia. As ações eram compartimentadas segundo o “eixo de opressão” que o curso buscava problematizar. Dois cursos presenciais do período em que se privilegiou a especificidade dos eixos de opressão, como exemplo, foram o “Diversidade Sexual na Escola” e o “Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola”. Ambos os projetos foram realizados no Rio de Janeiro, sendo o primeiro uma ação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e o segundo, uma ação da ONG Grupo Arco-Íris (GAI/RJ). O “Diversidade Sexual na Escola” foi realizado nos anos de 2006 e 2007, teve como objetivo “criar um momento de reflexão sobre alguns aspectos relativos à diversidade sexual na Escola” (BORTOLINI, 2008) e foi guiado pelas seguintes questões:

como a escola pode lidar com situações ligadas à orientação sexual dos alunos? A sexualidade dos alunos e alunas é um problema da Escola? E a discriminação e violência que sofrem os jovens homossexuais dentro da escola? O que uma professora pode fazer diante de um ato de discriminação? (BORTOLINI, 2008).

O “Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola” foi realizado em 2006 e, conforme aponta o panfleto da ação, buscou clarificar conceitos e familiarizar professores com as temáticas relacionadas à diversidade sexual:

Diversos professores e professoras não se sentem capacitados e nem à vontade para falar em

sexualidade. Situações de medo e desinformação podem resultar em preconceitos, conduzir alunos e alunas lésbicas, bissexuais, gays, travestis, transgêneros e transexuais a situações de sofrimento e evasão. Pensando nisso, o projeto “Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola” oferece aos professores e professoras do ensino público a reflexão sobre as práticas cotidianas discriminatórias relacionadas a sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual, através de um curso de extensão de 40 horas (GAI, 2006).

Ambos os projetos propõem o curso como um momento de reflexão e vemos nos fragmentos acima como a formação do professor está envolvida com a densificação do papel do professor para lidar, diagnosticar e agir em situações em que a sexualidade, especificamente homossexual (e também as identidades de gênero trans), são colocadas em pauta na escola.

Ao serem pioneiros na formação de professores na agenda anti-homofobia os cursos presenciais focados em eixos de opressão específicos foram a primeira iniciativa do MEC no combate à homofobia na escola. Diferenciando-se das perspectivas biológicas da Educação Sexual (especialmente dos anos 1990), o combate à homofobia na educação foi desenhado através desse primeiro movimento, que pode ser lido como o primeiro “ciclo de acumulação” (LATOURE, 2000, p. 355) de uma nova estratégia do MEC, ou seja, é a primeira “viagem” de especialistas à formação de professores nos temas ligados à agenda anti-homofobia.

Bruno Latour (2000) mostra que “o conhecimento” não é apenas uma descrição, mas um “ciclo de acumulação”, em que o conhecimento só existe “por meio do exame de todo [...] [esse ciclo]: como trazer as coisas de volta a um lugar para que alguém as veja pela primeira vez e outros possam ser enviados para trazer mais coisas de volta” (p. 357). Os primeiros cursos de formação de professores, focados em temáticas específicas, como a homofobia, trouxeram uma primeira bagagem teórica e experiencial que, ao longo do governo Lula, foi possibilitando a criação de uma expertise específica<sup>110</sup> que culmina no modelo

---

<sup>110</sup> Como vimos nos capítulos 1 e 2, o modelo “Gênero e Diversidade na Escola” esteve em diálogo, durante sua concepção, com modelos internacionais, especialmente o modelo britânico de formação em gênero importado pela ONG Conselho Britânico. É importante ressaltar que, diagnosticado o sucesso do modelo GDE, está em discussão (e implementação) a exportação

semipresencial de formação de professores intitulado “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) com sua perspectiva transversal.

Em determinado momento da política anti-homofobia do MEC, por volta do final de 2006-início de 2007, os “eixos de opressão” deixaram o lugar de conteúdo principal e passaram a ser transversalizados no curso semipresencial GDE. O modelo GDE, responsável pelo limite que indica o deslocamento epistemológico da agenda anti-homofobia, é desenhado por especialistas da universidade, particularmente do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ). Os conceitos usados, apesar de serem os mesmos dos cursos presenciais (homofobia, racismo, sexismo, diversidade etc.) são ressignificados. Como afirmam as diretrizes político-pedagógicas do curso Gênero e Diversidade na Escola,

O curso “Gênero e Diversidade na Escola” tem como objetivo político, social e educacional desenvolver a capacidade dos/as professores/as do Ensino Fundamental da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito inalienável (BRASIL. Gênero e diversidade na escola..., p. 263).

Imbuído do saber acumulado nas Ciências Sociais e Humanas, particularmente da antropologia, o GDE inaugura na agenda anti-homofobia a preocupação com o conceito “universalista” de “diversidade sociocultural”.<sup>111</sup> Em uso na SECAD em outras agendas, é a parceria com o CLAM que reposiciona o combate à homofobia nesse quadro mais amplo. A emergência da “transversalidade” como

---

do modelo para outras regiões da América Latina (Vide <[http://www.observatoriogeneroyliderazgo.c.l/index.php?option=com\\_content&task=view&id=134&Itemid=2](http://www.observatoriogeneroyliderazgo.c.l/index.php?option=com_content&task=view&id=134&Itemid=2)>).

<sup>111</sup> Interessante que também encontrei, em um documento de 2005, o termo “sociodiversidade” no contexto de avaliação das ações da SECAD ligadas à “educação indígena”.

epistemologia nos cursos de formação de professores da agenda anti-homofobia reposicionou os conceitos de “diversidade” e “homofobia”, ao deslocar as “temáticas específicas” do objetivo central dos cursos de formação para o lugar de “eixos de opressão” a serem tratados em conjunto. O conceito de “diversidade”, por exemplo, quando dissociado de algum qualificador, como “diversidade sexual”, durante os primeiros anos da política, comumente abordava os temas relacionados à “diversidade étnico-racial”. Um exemplo é a notícia publicada no site da SECAD em novembro de 2005, intitulada “Leci Brandão elogia MEC na questão da diversidade”, na qual se abordava a organização da 3ª Semana da Consciência Negra no MEC; ou notícia publicada em maio de 2005, intitulada “Livros ajudam a discutir educação e diversidade”, que abordou a distribuição de um “Kit Educação e Diversidade”, com livros, vídeos, mapa e calendário com temáticas afro-brasileiras para as escolas. Assim, o vai-e-vem teórico da agenda anti-homofobia no MEC envolve o reposicionamento de conceitos e visões de mundo, o que possibilita classificar em diferentes momentos a política anti-homofobia, também levando em conta a epistemologia dos cursos de formação de professores.

Mesmo com a possibilidade da classificação da agenda anti-homofobia segundo dois momentos, com base na epistemologia dos cursos de formação dos professores, é preciso afirmá-la em sua ficcionalidade, fruto da abstração científica. Ações “específicas” e “transversais” estiveram presentes durante todo o governo Lula, apesar de em cada um dos dois momentos propostos uma ou outra terem ocupado lugar hegemônico. Um curso com conteúdo de “diversidade” foi anunciado pela SECAD em parceria com a UnB, ainda em fevereiro de 2006:

O Ministério da Educação e a Universidade de Brasília (UnB) iniciam uma parceria no projeto-piloto Educação na Diversidade. O projeto visa à formação a distância de mil alunos em seis temas: jovens e adultos; indígenas; ambiental; campo; diversidade étnico-racial; orientações de gênero e a questão da sexualidade. [...] “O curso é para garantir que as mil pessoas possam ter conhecimento de diferentes áreas” (SECAD, 03/02/2006).

Esse curso piloto da UnB é o primeiro que conseguiu resgatar no qual várias temáticas, que extrapolam e incluem os “eixos de opressão”

em diálogo com a agenda anti-homofobia, são interseccionalizadas e transversalizadas em uma única ação de formação de professores. Apesar de não ter acompanhado o “Educação na Diversidade” da UnB, a divisão do conteúdo programático segundo as temáticas acima mostra que no início de 2006 uma proposta de curso “amplo” já estava em andamento. Interessante refletirmos que em 2006 (mesmo ano de implementação do projeto-piloto do GDE em maio) a categoria diversidade já aparece com conotação “ampla”, definindo não apenas a “diversidade étnico-racial”, mas também a “diversidade sociocultural”. E essa dinâmica de “adjetivação” do conceito “diversidade” também possibilita perceber que há movimento epistemológico (ou vai e vem teórico) na agenda anti-homofobia no MEC. No outro extremo, em momento no qual há polêmica sobre o financiamento de ONGs e um privilegiamento de cursos guiados pela transversalidade, o financiamento de uma coalizão de ONGs do mainstream do movimento LGBTTT (que discutiremos adiante no capítulo) que trata exclusivamente do tema “homofobia” destoa das teorias hegemônicas que guiam o segundo momento da política anti-homofobia no MEC. É o “Escola Sem Homofobia” (Pathfinder do Brasil/ABGLT/ECOS/REPROLATINA). Em 2009, 2010 e 2011, o projeto vem sendo implementado e tem formado não apenas professores, mas também sujeitos diversos para o gerenciamento e monitoramento de políticas anti-homofobia na escola. O projeto publicou um “kit de combate à homofobia” que será distribuído em escolas públicas, acompanhado de capacitação para seu uso. Segundo os coordenadores da ação, em nota oficial (ANEXO H), o projeto “Escola Sem Homofobia” busca:

contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia pelo Ministério da Educação, através de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro.

Tanto o “Diversidade na Universidade” como o “Escola Sem Homofobia” são movimentos epistemológicos que se diferenciam das teorias hegemônicas que guiaram as ações anti-homofobia no MEC em seus respectivos períodos. Se em um primeiro momento as políticas eram mais focadas em “eixos de opressão” particulares, havia também a

emergência de um curso transversal, anterior ao GDE, que transversalizava diversas temáticas. Se em um segundo momento os cursos de formação de professores eram em sua quase totalidade “transversais”, há o “Escola Sem Homofobia”, que tratava da homofobia, um tema “específico”. Desta forma, o “vai-e-vem teórico” (FRY, 2006) está presente na agenda anti-homofobia no MEC, modelando e remodelando as ações e densificando as reflexões ao longo do processo.

Analisei neste tópico duas questões referentes ao movimento epistemológico da agenda anti-homofobia no MEC. Tentei mostrar como a agenda pode ser dividida em dois momentos segundo as teorias que guiaram mais fortemente os cursos de formação de professores em dois períodos distintos. Os primeiros cursos, majoritariamente implementados por ONGs, eram “específicos”, ou seja, focavam em um “eixo de opressão” e sobre ele elaboravam todo o seu conteúdo programático. Os cursos implementados em um segundo momento, especialmente a partir de 2006, executados em sua totalidade por universidades, transversalizavam diferentes “eixos de opressão”, reivindicando a complexidade das experiências discriminatórias e a diversidade sociocultural da sociedade brasileira. Quando as universidades se envolveram mais fortemente no campo, acabaram por revisar e produzir um deslocamento no conteúdo teórico que havia guiado as políticas.

Uma instituição que foi fundamental nesse deslocamento é o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ), um instituto de investigação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que recebe recursos financeiros da Fundação Ford. O CLAM entra na agenda anti-homofobia em parceria com a SECAD, com a proposta de criar um modelo de cursos de formação de professores online, o “Gênero e Diversidade na Escola”. O modelo tinha a intenção de chegar a um público mais amplo por meio de serviços online e da criação de um material didático mais rigoroso teoricamente. Como resultado dessa parceria CLAM-SECAD, foi desenvolvido um modelo standard de formação de professores que está em implementação por uma série de universidades públicas no Brasil, sempre em parceria com a SECAD. O CLAM, ao criar um modelo de formação de professores e revisar o conteúdo das políticas, transformou radicalmente os conceitos-chave que informam a elaboração de políticas educacionais de combate à homofobia no Brasil.

### 5.3 OS CURSOS DE FORMAÇÃO PRESENCIAIS

A primeira estratégia implementada pelo Ministério da Educação no combate à homofobia foram cursos presenciais de formação de professores. Os cursos presenciais marcam, portanto, o início da agenda anti-homofobia no MEC e compreendem dois editais: um lançado para o biênio 2005/2006 e outro para 2006/2007. Esses dois editais refletiram tanto o início da política como seu aperfeiçoamento em direção à transversalidade. O edital do biênio 2005/2006 guiou-se basicamente pelo programa Brasil Sem Homofobia. O edital do biênio 2006/2007 guiou-se tanto pelo Brasil Sem Homofobia como pelo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Apesar disso, o segundo edital permaneceu, como veremos, distante da perspectiva transversal, pois dividiu-se em “cursos de combate à homofobia” (e promoção da cidadania homossexual) e “cursos de combate ao sexismo” (e promoção da equidade de gênero).

O primeiro edital (2005/2006) intitulou-se “Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual” e teve como objetivo, “capacitar e formar profissionais da educação das redes públicas de ensino para promover a cidadania, o respeito à diversidade sexual, o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar e prevenir a violência e a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais” (SECAD, 2007, p. 43). Neste primeiro momento, o MEC por meio da SECAD, procurava promover uma escola de “todas e todos”, partindo do pressuposto de que “a convivência com o dessemelhante representa grandes oportunidades de aprendizado”. Foram recebidas 97 propostas de cursos de formação, e 15 delas foram aprovadas nesta primeira experiência, três na região Nordeste, duas no Centro-Oeste, seis no Sudeste e quatro no Sul. Não foi aprovada nenhuma iniciativa na região Norte. Importante mencionar que neste momento da política não se previa o “controle” da publicação de materiais didáticos. Como apontava o MEC em 2005, “alguns projetos tiveram como produto a confecção de cartilhas, materiais pedagógicos, educativos, temáticos e a edição de vídeos, entre outros. Esses materiais podem ser replicados e divulgados, mesmo após o término do projeto, desde que para distribuição pública e gratuita” (SECAD, 2007, p. 46). Como resultado do primeiro edital, foram formados 2.052 professores, como mostra a TABELA 3.



TABELA 3 – Apoio a projetos Brasil Sem Homofobia 2005 – Total de profissionais formados/as\*

	Entidade/Instituição	UF	Local de Intervenção	Quantidade
1	ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids	RJ	Nova Iguaçu Duque de Caxias	120
2	Cepac – Centro Paranaense de Cidadania	PR	RM Curitiba	122
3	CORSA – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor	SP	São Paulo	150
4	Estruturação – Grupo Homossexual de Brasília	DF	Brasília	400
5	Grab – Grupo de Resistência Asa Branca	CE	Fortaleza	30
6	Grupo Habeas Corpus Potiguar	RN	Natal	100
7	Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual	RJ	Rio de Janeiro	207
8	GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual	SP	São Vicente	30
9	Instituto Papai – Pesquisa, Ação Política, Assessoria e Informação em Gênero e Saúde	PE	RM Recife	160
10	MGM – Movimento Gay de Minas	MG	Juiz de Fora	110

	Entidade/Instituição	UF	Local de Intervenção	Quantidade
11	NEPS – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades	SP	Assis Cândido Mota	250
12	Nuances – Grupo pela Livre Expressão Sexual	RS	RM Porto Alegre	70
13	Prefeitura Municipal de Planaltina de Goiás	GO	Planaltina de Goiás	179
14	Somos – Comunicação, Saúde e Sexualidade	RS	RM Porto Alegre	50
15	UEL - Universidade Estadual de Londrina	PR	Londrina	80
Total				2.052

\* Réplica da tabela publicada no Caderno 4 da SECAD, “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”.  
Fonte: SECAD, 2007, p. 46.

O segundo edital (2006/2007) intitulou-se “Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas” e teve como objetivo “estimular e apoiar experiências na área de formação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e o combate ao sexismo e à homofobia” (SECAD, 2007, p. 47). Já no segundo edital, apesar de os cursos terem sido focados em um eixo específico de opressão (homofobia ou sexismo), o MEC anunciou o desejo de transversalidade: “o projeto visa fomentar abordagens que contemplem articulações entre temáticas que, até muito recentemente, podiam ser vistas não apenas como distintas, mas aparentemente inconciliáveis, sobretudo no plano político” (SECAD, p. 48). Foram recebidas 104 propostas de cursos de formação e 31 delas foram aprovadas, nove na região Nordeste, uma no Centro-Oeste, quinze na região Sudeste, cinco

no Sul e uma no Norte. Analiso agora alguns exemplos de cursos de formação presencial que focaram no “combate à homofobia” neste primeiro momento.

### 5.3.1 Exemplos de cursos

Vimos acima que a “transversalidade” entre os diferentes eixos de opressão foi uma teoria que guiou a agenda anti-homofobia na educação a partir de um segundo momento da política em que se integraram à agenda as universidades. A análise dos cursos presenciais fala principalmente do primeiro momento da política em que os cursos tratavam exclusivamente de um eixo de opressão, ou seja, tinham como eixo estruturante o “combate à homofobia”. Como esses cursos antecederam o início da pesquisa e o trabalho de campo, a escolha dos exemplos é marcada pela disponibilidade e acesso a documentos e arquivos sobre os cursos.

#### 5.3.1.1 Diversidade Sexual e Cidadania (Ceará)

O Grupo Resistência Asa Branca (GRAB), fundado em 1987, é uma das principais ONGs do nordeste do país. Instituição da travesti Janaína Dutra, para quem é dedicado o programa federal Brasil Sem Homofobia, possui histórico de luta pelos direitos das populações LGBT no Nordeste brasileiro. Uma das particularidades desta instituição é o grande número de acadêmicos do campo da Educação em seu quadro, movimento recente que tem possibilitado excelência nas publicações, inclusive exportando quadros para o MEC, como é o caso de Alexandre Joca, contratado em 2009 para consultoria em diversidade sexual pela SECAD. A instituição coordenou o curso “Diversidade Sexual e Cidadania: formação continuada para educadores/as”. O curso, em formato “oficina”, buscou ser um “espaço de conversa” no qual, segundo Adriano Caetano, educador integrante do GRAB, “conversamos sobre Direitos Humanos da população lésbica, gay, bissexual e transexual, assim como a luta por políticas públicas voltadas para esse segmento”.<sup>112</sup> Segundo outro integrante do GRAB, Alexandre Joca, coordenador do projeto, o curso buscou “contribuir para o enfrentamento ao preconceito e à discriminação, configurados, no cotidiano, pelo sexismo e pela homofobia, dirigida às mulheres, aos

---

<sup>112</sup> Disponível em: <<http://mixbrasil.uol.com.br/noticias/fortaleza-professores-sao-capacitados-contra-homofobia.html>>.

gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais nos espaços escolares do município de Fortaleza, Região Metropolitana e Sertão Central”.<sup>113</sup> Corroborando o conceito de “enfrentamento” apresentado no Capítulo 1, o GRAB buscou, nesta ação, estabelecer relações de aliança com o Poder Executivo local (Prefeituras de Fortaleza, Maracanaú e Crateús). Como produto desse curso foi lançado o livro *Desatando nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual*, que será analisado no tópico sobre material didático-pedagógico.

### 5.3.1.2 Diversidade Sexual na Escola (Rio Grande do Norte)

O Grupo Habeas Corpus Potiguar (GHAP), na cidade de Natal/RN, coordenou o projeto “Diversidade Sexual na Escola: Educar Sem Tabu”. O curso aconteceu em 2005 e destinou-se a professores de 5 escolas públicas do ensino fundamental da capital do Rio Grande do Norte. O projeto, além do financiamento da SECAD, contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Natal. A convite dos coordenadores do GHAP, foi o Prof. Alípio de Souza Filho, sociólogo e Prof. da UFRN, editor da Revista *Bagoas – Estudos Gays, Gênero e Sexualidade*, que coordenou o “conteúdo” da formação. Um dos produtos deste projeto é o vídeo intitulado *Identidades, gênero e diversidade sexual*, que será analisado no tópico sobre material didático-pedagógico.

### 5.3.1.3 Planaltina de Mãos Dadas com a Diversidade sem Discriminação (Goiás)

A Prefeitura do município de Planaltina de Goiás (GO), única instituição do Poder Executivo beneficiada no biênio 2005/2006, executou o projeto “Planaltina de Mãos Dadas com a Diversidade sem Discriminação”. O projeto formou cerca de 120 professoras e professores em 39 escolas. Um dos pontos interessantes em que este projeto tomou uma proporção maior foi sua evocação, pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 2009, quando um professor de inglês do Distrito Federal foi afastado pela diretora da escola por tocar para as alunas e alunos uma música da cantora norte-americana Katy Perry em cuja letra se diz “beije uma garota”, para abordar o tempo

---

<sup>113</sup> Disponível em: <<http://mixbrasil.uol.com.br/noticias/fortaleza-professores-sao-capacitados-contra-homofobia.html>>.

passado nos verbos em inglês. A atitude da direção da escola foi respaldada pelo secretário de educação do DF e suscitou revolta na CUT. Na matéria publicada no jornal Educacionista, o projeto da prefeitura de Planaltina de Goiás é usado como exemplo de boa prática no combate à homofobia na educação: “noutro extremo do DF já temos um exemplo de como enfrentar essa questão: o Projeto Planaltina de Mãos Dadas com a Diversidade sem Discriminação [...] envolve[ndo] pelo menos 15 mil estudantes do ensino fundamental, além da comunidade”.<sup>114</sup> Nesse sentido, os projetos de formação atuam, além da formação propriamente dita, como pautas e “fatos” legitimadores do combate à homofobia no campo educacional mais amplo.

#### 5.3.1.4 Educando para a Diversidade (Paraná)

O Centro Paranaense de Cidadania (CEPAC), fundado em 1995, atua com “sensibilização e capacitação” nas áreas de saúde, sexualidade, relacionamento humano e voluntariado. Com experiência na organização de jovens, especialmente nos temas da Aids e de gênero, o CEPAC possui histórico na promoção dos direitos humanos e acesso à educação. Em 2005, coordenou a formação intitulada “Educando para a Diversidade: capacitação de educadores sobre o tema da homossexualidade e respeito à diversidade”, que beneficiou 122 professoras e professores e buscou sensibilizar os profissionais da educação para que atuem na mobilização de jovens para o “respeito às diferenças”. Um dos pontos interessantes do CEPAC é sua clareza quanto ao papel do professor: “incentivar o diálogo e ajudar os alunos a deixarem os preconceitos de lado”. Uma visão do professor como “agente de transformação social” também é explicitada:

se um jovem sair de uma escola achando que os negros, os nordestinos, os homossexuais ou qualquer outra pessoa com características diferentes das suas pertencem a categorias inferiores, pouco importa que saiba os conteúdos das disciplinas tradicionais, afinal, a escola terá falhado drasticamente no processo de formação do aluno (PAUTA SOCIAL, 2006).

Como produtos deste projeto o CEPAC organizou um evento intitulado “1º Seminário Educando para a Diversidade” e publicou a

---

<sup>114</sup> Disponível em: <<http://twe.ly/v-1>>. Acesso em: nov. 2010.

cartilha Educando para a Diversidade: como discutir homossexualidade na escola?. Um dos aspectos que mostram interlocução do CEPAC com os movimentos LGBTTTT é a presença marcante da ONG Dignidade/PR em todos os materiais e ações da ONG.

### 5.3.1.5 Educando para a Diversidade (Rio Grande do Sul)

A ONG Nuances, de Porto Alegre (RS), executou o curso “Educando para a Diversidade”. Este curso presencial, voltado para professoras e professores da rede de Porto Alegre e região metropolitana (Vale do Rio Sinos), contou com o apoio da Secretaria Municipal de Ensino e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Organizado em encontros semanais, sempre aos sábados, o “Educando para a Diversidade” buscou debater, sob a ótica dos direitos humanos, as questões relacionadas à diversidade sexual. O curso, que incluiu além de professoras e professores, gestoras e gestores da educação, foi dividido em cinco módulos, que discutiram “etnia, classe social, gênero, discriminação e acesso a justiça, educação e trabalho, juventude e manifestações culturais e políticas de saúde e vulnerabilidade”.<sup>115</sup> O curso “Educando para a Diversidade” foi um lugar de pesquisa, gerando reflexões acadêmicas (BORGES, 2008; DULAC, 2009; ROSSI, 2010) e uma série de publicações que serão analisadas.

### 5.3.1.6 Juventude e Homossexualidade (Rio de Janeiro)

A Associação Brasileira Interdisciplinar em Aids (ABIA) é uma ONG com sede no Rio de Janeiro/RJ, reconhecida pelo trabalho em prevenção à Aids e direitos humanos desde 1987. Segundo uma das integrantes da instituição que escutei em conversa telefônica, já existia um trabalho voltado para os “pais e comunidade” de jovens homossexuais, intitulado “Juventude e Homossexualidade: o que os pais precisam saber”, e foi a partir daí que se pensou um projeto para educadoras e educadores. A “Baixada Fluminense”, periferia do Rio de Janeiro, foi o local escolhido por causa dos “problemas sociais” que apresenta, “no Rio é assim, quanto mais você baixa pior fica, até mesmo na questão dos medicamentos”, disse-me Eva. Com este expertise na área de juventudes e homossexualidade, a ABIA coordenou a formação “Escola Sem Homofobia” (contemplada nos editais 2005/2006 e

---

<sup>115</sup> Disponível em: <<http://twe.ly/q-l>>. Acesso em: nov. 2010.

2006/2007) que teve como público-alvo professoras e professores dos municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu.<sup>116</sup> O curso de formação, de caráter presencial, convidou sujeitos “especialistas” para debaterem os temas. A principal estratégia deste curso foi propiciar um ambiente de escuta dos problemas das professoras e professores e densificação teórica sobre as temáticas. Segundo a ABIA, “durante as capacitações, sempre conduzidas por um especialista no assunto, os professores e educadores tinham a oportunidade de trocar experiências e debaterem sobre situações de problemas vividos no contexto escolar” (ABIA, 2006). Essa formação teve caráter de “oficina”, uma vez que o método utilizado foram “as dinâmicas participativas, discussões teóricas e exibições de vídeos” (ABIA, 2006). Esta formação buscou transversalizar os temas de “gênero, sexualidade, etnia, orientação sexual, cidadania, direitos, estigma e discriminação”. Como produto deste curso foi produzido um vídeo, intitulado Escola sem homofobia, e uma cartilha, intitulada Diversidade Sexual nas Escolas: o que os profissionais da educação precisam saber, que serão analisados no tópico sobre material didático-pedagógico.

### 5.3.1.7 Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola (Rio de Janeiro)

O Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual do Rio de Janeiro/RJ realizou o curso “Rompendo Fronteiras e Discutindo Diversidade Sexual na Escola”. O projeto aconteceu em seis sábados e cada encontro foi chamado de “curso de extensão”. Segundo o coordenador da iniciativa, o ativista e educador Marcio Caetano, em entrevista concedida ao coordenador de Comunicação Social do CLAM/UERJ:

em 2005 desenvolvemos o projeto “Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola”, em parceria com o MEC. Estamos investindo em pesquisas com jovens em fase escolar, temos resultados expressivos que já foram apresentados em congressos científicos e outros eventos.<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup> Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>).

<sup>117</sup> Disponível em: <<http://santadiversidade.blogspot.com/2009/08/bullying-homofobico-saiba-o-que-e-e.html>>. Acesso em: nov. 2010.

Ministrado para futuras professoras e professores no Instituto de Educação Sarah Kubistchek, teve como objetivo, “sensibilizar e mobilizar os professores [...] para fortalecer[em] a cidadania, aprofundar[em] o entendimento acerca dos direitos humanos, promover[em] a cultura do reconhecimento da diversidade sexual, discutir[em] temas relacionados à diversidade sexual e combater[em] a homofobia”.<sup>118</sup> Como conta um dos professores cursistas, que deu continuidade aos aprendizados sobre Diversidade Sexual do curso por meio do projeto intitulado “Pro dia nascer feliz”, executado no Instituto de Educação Sarah Kubistchek,

promover um evento para discutir o que eu havia debatido, refletido e aprendido nesse curso foi a maneira que encontrei para divulgar e multiplicar esse projeto, trazendo essa discussão para o âmbito escolar. Com o apoio de parte da comunidade do IESK [Instituto de Educação Sarah Kubistchek], de algumas ONGs e de instituições governamentais e civis ligadas às questões da diversidade sexual, consegui, principalmente com o apoio e participação de alunos e alunas do [...] [IESK], tornar esse evento uma realidade. Assim, nasceu o “Pro dia nascer feliz” [Relato de Antonio Pinheiro – professor cursista].<sup>119</sup>

O curso teve duração total de 40 horas/aula, divididas entre 24 horas presenciais e atividades de campo. Nesse sentido, há também recorrência (presente em muitos dos cursos, inclusive no semipresencial “Gênero e Diversidade na Escola”) da orientação na implementação de uma ação concreta na escola de origem do professor cursista.

### 5.3.1.8 Lidando com as Homossexualidades (Minas Gerais)

O Movimento Gay de Minas (MGM), organização mineira do município de Juiz de Fora, implementou o curso “Lidando com as

<sup>118</sup>

Disponível

e.m:

<<http://arruda.rits.org.br/rets/servlet/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeSecao?codigoDaSecao=7&dataDoJornal=1144423901000>>. Acesso em: nov. 2010.

<sup>119</sup> Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0122.html>>.



Homossexualidades”, que focou os temas de relações de gênero, diversidade sexual, cidadania e direitos humanos, com especial atenção às homossexualidades. O curso, assim como em outras propostas de cursos presenciais, foi coordenado teoricamente por um acadêmico, o Prof. Anderson Ferrari (UFJF/MG). Administrativamente, teve coordenação dos quadros da ONG. O curso foi organizado por meio de “palestras” e a proposta feita aos professores cursistas era de que implementassem os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Uma das novidades deste curso é a possibilidade de participação de estudantes universitários das licenciaturas, o que foi estimulado pela organização. Além disso, houve preocupação com o papel da educação brasileira. Conforme apontou Marcos Trajano, diretor do MGM, “a principal responsabilidade da educação é formar cidadãos, fazendo-os reconhecer suas identidades. Portanto, ela precisa aprender a respeitar todas as diferenças”.<sup>120</sup> É por isso que uma chamada do curso parece interessante e corrobora o campo mais amplo da formação de professores: “Estudantes e Educadores estão voltando para a sala de aula”.<sup>121</sup>

### 5.3.1.9 Diversidade Sexual na Escola (São Paulo)

O CORSA (Cidadania, Orgulho, Respeito Solidariedade, Amor) é uma ONG localizada em São Paulo/SP. Foi a primeira organização LGBTTT a focar a Educação como prioridade na agenda anti-homofobia, com o lançamento da cartilha GLBTS na Escola e com a formação pioneira de professoras e professores intitulada “Diversidade Sexual na Escola: novas práticas educativas sobre sexualidade e cidadania”, financiada em 2004 pelo PROSARE e cuja continuidade foi financiada pelo primeiro edital do Brasil Sem Homofobia na SECAD. Portanto, o CORSA foi a única instituição que iniciou a formação de professores em diversidade sexual, nos moldes do que seria a política federal, antes da implementação da agenda anti-homofobia no MEC. Pioneiro na publicação de material didático e na formação de professores, o CORSA pode ser entendido como a vanguarda da agenda anti-homofobia na educação, fornecendo modelos necessários e

<sup>120</sup>

Disponível

<<http://www.mgm.org.br/portal/modules.php?name=News&file=article&sid=273>>. Acesso em: nov. 2010.

<sup>121</sup>

Disponível

<<http://www.mgm.org.br/portal/modules.php?name=News&file=article&sid=527>>. Acesso em: nov. 2010.

exemplos bem-sucedidos para a política. Trabalhando em parceria com o ECOS (Comunicação em Sexualidade), o curso formou 150 professores, buscando propiciar um espaço de reflexão em que possam “colaborar, por meio do seu trabalho pedagógico, ou mesmo fora da sala de aula, na diminuição do preconceito”. Além disso, o CORSA também busca dar instrumentos para que professoras e professores saibam dar respostas à homofobia de forma semelhante ao que já acontece, segundo os organizadores, com o racismo.

#### 5.4 O CURSO DE FORMAÇÃO SEMIPRESENCIAL

O curso semi-presencial intitulado “Gênero e Diversidade na Escola” nasceu em 2005, a partir de uma parceria do Centro Latino-Americano em Sexualidades e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com agências do governo federal para a formação de professores nos temas de gênero, raça e orientação sexual. Na assinatura do acordo de cooperação que funda formalmente o programa “Gênero e Diversidade na Escola”, em maio de 2006, podemos ver quem são as agências governamentais envolvidas no processo:

Na próxima semana, será assinado um acordo de cooperação entre os órgãos envolvidos no projeto do curso de Gênero e Diversidade na Escola. A assinatura do acordo contará com a presença do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, do ministro da Educação, Fernando Haddad [MEC], das ministras Nilcéa Freire [SPM] e Matilde Ribeiro [SEPPPIR], do representante do Conselho Britânico, Hector Campbell Munro além de governadores, prefeitos e secretários de educação estaduais e municipais envolvidos (47).

Segundo o CLAM, “o curso ‘Gênero e Diversidade na Escola’ visa à formação de profissionais de educação da rede pública que atuam entre a 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e aborda as temáticas de gênero, sexualidade e igualdade étnico-racial” e foi realizado, durante o governo Lula, nos anos de 2006, 2008, 2009 e 2010, beneficiando, nesse período, quase 45.000 professores cursistas (TAB. 4). Fabíola Rohden,

pesquisadora do CLAM e uma das elaboradoras do curso, afirmou, na UFSC, em 2008, que:

“O CLAM foi convidado pelo governo federal, mais especificamente pela SPMulheres, para fazer um curso piloto, uma espécie de teste para o Brasil todo, para grandes números. Foi nesse sentido que a gente aceitou”. [...] Fabíola então passa a historicizar o GDE. “Antes do envolvimento do CLAM, o governo federal já discutia essas formações em 2004”. “Em 2004 houve um seminário em que se indicou a necessidade de um tratamento conjunto de racismo, sexismo e homofobia e que este seria um material estratégico”. “Em 2005 o CLAM foi convidado para conceber o projeto”. “O cronograma foi extremamente apertado. Em dezembro fizemos a reunião para pensar o conteúdo. Esses especialistas convidados trabalharam natal, ano novo, janeiro e escreveram o texto-base” [Diário de Campo, 29/09/2008].

O termo de cooperação que funda o programa “Gênero e Diversidade na Escola” é assinado no início da segunda quinzena de maio de 2006, o que mostra que em aproximadamente seis meses, como veremos, o CLAM desenha e executa uma primeira versão do programa.

TABELA 4 – Programa Gênero e Diversidade na Escola em seus anos de execução (governo Lula)

Programa Gênero e Diversidade nas Escolas				
Edições do GDE - anos	2006	2008	2009	2010
Quantidade de cursistas	865	13.340	15.000	15.000

Fonte: Secretaria de Políticas para as Mulheres – Janeiro de 2010.

Antes de se tomar a principal ação da agenda anti-homofobia na educação, o programa “Gênero e Diversidade na Escola” foi testado numa primeira versão intitulada “piloto”. Sobre as primeiras reflexões que antecedem essa primeira versão, aponta Fabíola Rohden que:

“para todos nós do CLAM e para todos que estivemos envolvidos no curso [a versão piloto] foi um processo de formação coletiva. Era uma novidade para todo mundo. Estamos aprendendo muito com essa nova possibilidade”. [...] “Começamos a fazer reuniões para saber o que fazer. Fazer um projeto de gestão. Por exemplo, as secretarias de estados e municípios, os gestores das escolas e professoras. Havia muita gente envolvida para colocar num caminho e pensar um caminho comum. As perspectivas teóricas e políticas entravam em cena e muitas vezes entravam em choque, e a gente tentava”. “O curso piloto foi um curso semipresencial, com um total de 200 horas” [Diário de Campo, 29/09/2008].

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) afirmou sobre esse curso piloto:

foi aplicado nas cinco regiões do país, contemplando ao todo seis municípios. [...] Este projeto piloto teve mil vagas ofertadas, duzentas para cada município e ao seu final a taxa de evasão ficou abaixo de 19%, o que é considerado para cursos deste tipo de metodologia um índice muito baixo de desistência. Após a execução do projeto piloto o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) nas subseqüentes edições foi executado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) da CAPES/MEC em convênios com universidades públicas. Em 2008 foi assinado convênio com 20 universidades para sua oferta, via ensino a distância.<sup>122</sup>

Levando em conta esta afirmação, podemos concluir que ações consideradas “novidade” dada sua originalidade no campo das políticas educacionais (como é o caso da educação a distância), se forem bem-sucedidas em “projetos pilotos”, passam a se constituir como política de governo. O sucesso do GDE em sua versão piloto, especialmente no

---

<sup>122</sup> Disponível em: <<http://www.sepm.gov.br/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curs-o-genero-e-diversidade-na-escola-gde>>.

baixíssimo índice de evasão anunciado, possibilita que o curso se torne uma ação de governo, a ser implementada durante vários anos do governo Lula.

Uma das atividades recorrentes no programa GDE em âmbito local (universidades) é a formação dos tutores online, que acompanham as turmas de professores cursistas. Cada turma possui um tutor e cada região possui uma professora que acompanha os tutores e os professores cursistas. Como exemplo da formação de tutores, usarei a observação desta formação feita em Santa Catarina sob a responsabilidade do Instituto de Estudos de Gênero (IEG) da UFSC, ocorrida no dia 29/09/2008, no auditório do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). A formação de tutores do GDE da UFSC teve como objetivo introduzir os concorrentes às vagas de tutores online na dinâmica e nas tarefas do curso. Desse modo, a “formação de tutores” contou com uma apresentação do GDE da UFSC feita pela pós-doutoranda Carla Cabral e pela Profª. Miriam Grossi, uma conferência com Fabíola Rohden e, após estas atividades “abertas”, “entrevistas” com os candidatos. A participação na apresentação e na conferência foi considerada “pré-requisito” para as “entrevistas”, conforme mensagem de e-mail assinada por Carla Cabral em nome da “comissão organizadora” do GDE da UFSC:

Na segunda-feira, 29/09/2008, pela manhã, a partir das 10h, no Auditório do CFH, receberemos a tod@s para uma palestra com a Profª. Dra. Fabíola Rohden (UERJ), coordenadora geral da Formação realizada em 2006 como projeto-piloto pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM).

No dia da Conferência cheguei cedo à UFSC para observar toda a programação da formação de tutores. Carla Cabral abriu o evento classificando-o como uma “atividade preparatória para o GDE” e apresentou a conferencista:

“Fabíola Rohden foi coordenadora de uma formação que atingiu cerca de 1200 professores”. Depois disse, “vou aproveitar esta atividade para divulgar os horários das entrevistas, vai correr uma lista com esses horários”. Carla também justificou o rearranjo do cronograma: “tivemos

que esperar um pouco por causa da descentralização dos recursos”. Carla então concluiu, dizendo, “você são o grupo mais qualificado para trabalhar no nosso GDE” [Diário de Campo, 29/09/2008].

Fabiola Rohden iniciou sua conferência focando a história do GDE, os princípios defendidos pela organização do modelo do curso e os desafios e falhas percebidos no projeto-piloto. Assim, a “formação de tutores” do curso GDE extrapola um simples contrato de trabalho e é, como pude perceber, um lugar de pertencimento, ativismo acadêmico, linhagem teórica e, também, um ritual de iniciação nos campos de Estudos de Gênero, Raça e Sexualidades.

A dinâmica do programa GDE envolveu um “contrato inicial” com os professores cursistas, em que se negociavam alguns “valores”. Segundo Fabiola Rohden, estes valores foram:

1. diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política;
2. é fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças, procurando desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização ou biologização, que acabam por transformar diferenças em desigualdades;
3. discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e sexualidade estão imbricadas na vida social e na história de diferentes sociedades, necessitando por isso uma abordagem conjunta e transversal. Ou seja, discriminação em relação às mulheres articula-se à discriminação em relação aos que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo ou ainda que discursos racistas possam utilizar características socialmente atribuídas ao feminino para inferiorizar negros/as, indígenas ou outros grupos considerados inferiores;
4. a formulação de leis anti-discriminação não é suficiente para fazer cessar ações violentas e intolerantes em relação às diferenças de gênero, de raça e orientação sexual, sendo para isto fundamental privilegiar ações que visem à

transformação das mentalidades e das práticas sociais;

5. a escola, embora tenha se constituído historicamente como espaço de reprodução de preconceitos, é local estratégico para o processo de transformação e deve cumprir sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico;

6. o estatuto das diferenças de gênero, de raça e de orientação sexual é um debate aberto envolvendo delicadas questões morais, sendo que o curso não deve, portanto, pretender divulgar a “verdade” sobre tais diferenças pela adoção de qualquer tipo de cartilha ou doutrina. Nesse sentido, o fundamental é propiciar que os alunos e as alunas compreendam as implicações éticas das diferentes posições em jogo e construam sua própria opinião nesse debate;

7. a EaD é uma das modalidades de ensino capazes de potencializar o efeito multiplicador da ação educativa (2009, p. 161-162).

Entretanto, o desafio da alfabetização digital dos professores cursistas antecedeu a possibilidade de discussão ética e teórica dos conteúdos do GDE, uma vez que a inabilidade de muitos cursistas com o computador e com a internet precisou ser sanada antes do início do curso: “passamos por um processo de inclusão digital”. Fabíola disse aos professores cursistas: “você precisam dar um e-mail para nós”. “As pessoas inventavam um e-mail na hora e achavam que era assim que funcionava. Este foi um desafio para os professores cursistas” [Diário de Campo, 29/09/2008].

Para a SECAD e outras agências envolvidas na implementação do programa “Gênero e Diversidade na Escola”, é necessário que toda ação envolva um balanço ou avaliação no final de cada edição. Como o GDE acontece por meio de convênio com universidades, há que se exercer, por parte do governo federal, o controle sobre as instituições financiadas, bem como escutar as pessoas beneficiadas com vistas a “melhorar” a qualidade dos serviços ofertados. Sobre a primeira oficina de avaliação do GDE:

o consenso entre os participantes da Oficina de Avaliação do projeto Gênero e Diversidade na Escola, que terminou nesta quinta-feira, 30, foi que a iniciativa de falar de gênero,

relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual – em um mesmo curso – teve resultado bem-sucedido [...]. A oficina cumpriu muito bem a função de sensibilizar os professores e os fez refletir sobre suas próprias concepções, muitas vezes preconceituosas, em relação a temas como sexualidade e gênero, por exemplo [...]. Uma das grandes qualidades da metodologia aplicada durante a oficina [...] foi permitir o debate em grupo, por meio de fóruns de discussão, de forma intercalada e com reflexão individual, cujos conteúdos abordados e conclusões foram registrados em “diários de bordo” escritos pelos professores [...]. “Temas até então considerados tabus foram tratados por pessoas com diferentes formações e histórias de vida que, postos em diálogo, proporcionaram abordagens muito inovadoras” [Rosiléa Wille (APÊNDICE – Notícia n. 62)].

## 5.5 OS PRÊMIOS E CONCURSOS

De grande importância nas agendas anti-homofobia, antissexismo e antirracismo na educação é a organização de “prêmios” e “concursos”. Os “prêmios” estão em relação com os “eventos” (tópico a seguir), pois ambas as estratégias são construídas com base no número de pessoas que se quer atingir. Se os “eventos” buscam beneficiar um número restrito de sujeitos (os “participantes”), os prêmios e concursos são ações desenhadas para estimular debates de forma que possam atingir uma população mais ampla (os “concorrentes”). Além disso, os prêmios e concursos também parecem organizar no campo ações esparsas no território nacional, possibilitando que sujeitos estratégicos com trabalho nos temas das agendas sejam “descobertos” e, a partir da “descoberta”, se integrem em redes, por afinidade política ou teórica. No contexto norte-americano, os prêmios e concursos são entendidos como “políticas de incentivo”, uma vez que envolvem o “reconhecimento” e a construção de “sistemas de premiação” como estruturantes da política educacional (WYNNE, 1984). Um exemplo de “prêmio” realizado no sistema educacional brasileiro foi o “Prêmio Sistema Interamericano de Direitos Humanos”, em diálogo com as agendas de “educação em direitos humanos”, que buscou difundir o funcionamento da Corte Interamericana de Direitos Humanos entre estudantes de Direito e Relações Internacionais, especialmente no funcionamento de um julgamento nessa instância. Dessa forma, uma terceira “função” dos prêmios e concursos nas agendas educacionais é divulgar determinadas



temáticas que não compõem o currículo oficial das instituições educacionais. No caso do “Prêmio Sistema Interamericano de Direitos Humanos”, uma parceria estabelecida pela SEDH com a SECAD, foi possível divulgar “o funcionamento” de uma instituição internacional de direitos humanos entre futuros profissionais brasileiros. Especificamente na agenda anti-homofobia, o “prêmio” que dialoga com as ações é o “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero” que receberá, neste tópico, tratamento diferenciado, por problematizar as desigualdades entre homens e mulheres com a sociedade brasileira e, logo, possibilitar que temáticas relacionadas ao combate à homofobia se integrem à ação. Apresentarei, portanto, as redes de relações entre agências do “núcleo social” do governo Lula na organização desse tipo de estratégia, um pequeno histórico e análise das edições do prêmio para, no final, refletir sobre uma experiência local de organização de prêmio como forma de divulgação e inclusão dos temas da homofobia, lesbofobia e transfobia nos currículos escolares de Santa Catarina.

A organização de prêmios e concursos pelo “núcleo social” do governo federal nas agendas antissexismo, anti-homofobia e antirracismo acontece, sempre, em coalizão. Assim as agências SPM, SEPPIR e SEDH costumam aparecer juntas. Como aponta Nina Madsen,

O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero é uma ação que integra o Programa Mulher e Ciência, da SPM. Reúne SPM, CNPq, MCT, MEC e UNIFEM numa iniciativa que procura dar maior visibilidade às pesquisas relacionadas à questão de gênero e, ao mesmo tempo, levar a temática de gênero para as escolas de ensino médio do país. O prêmio tem três categorias: graduado e estudante de graduação, para artigos científicos; e estudante de ensino médio, para redações (2008, p. 132-133).

O prêmio, entendido ora como disputa, ora como concurso, é, portanto, uma forma de “enfrentamento”<sup>123</sup> das desigualdades entre homens e mulheres no sistema educacional. Segundo Nilcéa Freire et al., “o conjunto dessas iniciativas [que integram o Programa Mulher e Ciência], inéditas em nosso meio, foram promovidas pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM, Ministério da Ciência e

---

<sup>123</sup> Vide a nota de rodapé número 9, no Capítulo 1.

Tecnologia – MCT, Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher – UNIFEM” (2007, p. 8). O programa “Mulher e Ciência” inclui as seguintes ações: “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”, “Encontros Nacionais de Núcleos e Grupos de Pesquisa – Pensando Gênero e Ciências” e “Editais de Fomento à Pesquisa no Campo dos Estudos de Gênero, Mulheres e Feminismos”. Logo, o “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero” é “enfrentamento” e “coalizão”, uma que vez que neste caso específico encontramos uma temática sendo tratada por várias agências governamentais (e, no caso, uma supragovernamental).

O “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero” acontece desde 2006, como parte do programa “Mulher e Ciência” da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). Na primeira edição, em 2006, foram submetidos 1.587 trabalhos, contando todas as categorias. Na segunda edição, em 2007, foram submetidos 1.645 trabalhos contando todas as categorias. Na terceira edição, em 2008, foram submetidos 4.489 trabalhos contando todas as categorias. Na quarta edição, em 2009, foram submetidos 3.002 trabalhos, contando todas as categorias. Na quinta edição, em 2010, foram submetidos 3.703 trabalhos, contando todas as categorias. Como aponta o relatório da quinta edição, à página 17,

em seus cinco anos de existência, o “prêmio” se constituiu como relevante indicador sobre o crescimento da cultura de direitos humanos nas escolas brasileiras. De 2005 a 2009, a participação das/os estudantes aumentou significativamente em todas as categorias premiadas, o que demonstra o crescente interesse das/os estudantes, professoras(es) e outros profissionais da educação na temática.

As diferentes categorias recebem diferentes tipos de prêmio, que variam (valores em dinheiro, bolsas de estudo, equipamentos para as instituições e para os inscritos etc.) e as inscrições para o prêmio são feitas online e gratuitamente. Como o prêmio envolve a submissão de textos sobre temas específicos, também busca “ampliar o conhecimento” dos campos de gênero, mulheres e feminismos.

O “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero” é integrado no Programa 1.433 (“Cidadania e Efetivação de Direitos das Mulheres”),<sup>124</sup> do Orçamento Público, e tem o objetivo de refletir sobre o sexismo com um público amplo. “Com o prêmio, tentamos estimular a reflexão sobre a desigualdade de gênero dentro das escolas e universidades. A participação do ensino médio é importante, pois sensibiliza a juventude desde cedo”, disse Sônia Malheiros, gestora da SPM, a uma repórter da Agência de Comunicação da SECAD. Este prêmio busca refletir sobre as “questões de gênero”, especialmente as dificuldades que as mulheres vivenciam cotidianamente:

A segunda edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero mostra que a desigualdade entre homens e mulheres é uma preocupação também da juventude [...]. Durante a entrega dos prêmios, os destaques foram os textos desenvolvidos por estudantes do ensino médio, que buscam soluções para conflitos cotidianos, como o preconceito sexual e a prostituição [...]. “Através do concurso, pude falar para muitas pessoas, gerando reflexão sobre o assunto. A partir do momento em que você reflete e começa a pensar que tem alguma coisa errada, você busca formas de mudar o que está acontecendo” [Juliana Melcop – vencedora ensino médio (APÊNDICE – Notícia n. 67)].

O prêmio, portanto, direciona o olhar de uma grande parcela de sujeitos para o problema do sexismo. No que tange à SECAD, seu papel no programa “Mulher e Ciência” foi o “Prêmio”. A parceria da SECAD foi voltada para o público de estudantes do ensino médio: “a participação do MEC se deu principalmente no concurso de redações”.

A partir dos títulos de alguns trabalhos submetidos, e publicados nos cinco relatórios da SPM sobre o prêmio, vemos a importância desta ação como política educacional com participação da SECAD em que o “combate à homofobia” figura como central. Na primeira edição, em 2006, três textos mostram como as homossexualidades figuraram entre as obras submetidas e premiadas: na categoria “Ensino Médio”, os

---

<sup>124</sup>

textos “Direito à diferença”, de Jonas Azevedo Araújo (Colégio da Polícia Militar de Goiás), e “A realidade homossexual”, de Jalina Lisi da Silva (Escola Estadual Duque de Caxias, Dores dos Campos/MG); na categoria de pós-graduação, o texto “Deslocar-se para realocar-se: os amores entre mulheres nas recentes narrativas brasileiras de autoria feminina”, de Virgínia Maria Vasconcelos Leal (UnB/DF). Na segunda edição, em 2007, dois textos tratam tanto dos brinquedos e brincadeiras como normatizadores de identidades de sexuais e de gênero como uma leitura da conjugalidade homossexual com base na lei: na categoria “Ensino Médio”, o texto “Carrinho ou boneca”, de Tayná Rubbo (Escola Técnica Estadual Conselheiro Antônio Prado/SP); na categoria de “pós-graduação”, o texto “A perspectiva civil-constitucional das uniões homossexuais e o seu reconhecimento enquanto entidades familiares: a reprodução da matriz heterossexual pelo Direito como obstáculo à efetivação dos direitos dos homossexuais”, de Paula Pinhal de Carlos (UNISINOS/RS). Na terceira edição, em 2008, três textos do Ensino Médio mostram o interesse dos jovens nos temas de homofobia e homossexualidades: “Cavalos marinhos”, de João Paulo Sousa Maciel (Centro de Ensino Médio nº 01 de São Sebastião/DF); “As aparências enganam”, de Adélia Andrade de Araújo (Escola de Aplicação Prof. Chaves, Aliança/PE); e “Igualdade de gênero e homofobia: uma política por construir”, de Valdemar Alves Ferreira (Escola Estadual Prudente de Moraes, SP). Na quarta edição, em 2009, dois textos abordaram tanto as representações sobre o futebol feminino à luz das teorias da sexualidade, como uma análise sobre os direitos humanos de pessoas LGBTTTT: na categoria “Graduação”, o texto “Mulheres em quadra: o futsal feminino fora do armário”, de Caroline Silva de Oliveira (UFMS); na categoria de pós-graduação, o texto “Sexualidade, gênero e abjeção: uma reflexão sobre direitos humanos e LGBTs no Brasil contemporâneo”, de Tiago Duque (UFSCAR/SP). O “combate à homofobia” figura, portanto, como um dos temas recorrentes em todas as edições do prêmio, compartilhando espaço com redações e artigos que abordam a “violência contra as mulheres”, a “participação de mulheres” na política e na ciência, a “escrita feminina”, a “história das mulheres” e muitos outros temas. Nina Madsen (2008), ao analisar a agenda de gênero na educação durante o governo Lula, mostra que as duas ações prioritárias foram o programa “Gênero e Diversidade na Escola” e o “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”. A autora, que entrevistou estudantes, professores e diretores de escola, afirma que o prêmio, ao permitir a “entrada” destas temáticas na escola, “significou uma mudança na forma como [as estudantes que submeteram trabalhos] vêem o mundo” (MADSEN,

2008, p. 149). Portanto, o prêmio alcançou o objetivo proposto em sua primeira edição de transformação social especificamente a partir da reflexão sobre as desigualdades entre mulheres e homens.

Numa perspectiva de pesquisa-ação (SATO; SANTOS, 2003) o Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fazendo uso de reflexões iniciais desta tese, organizou, em Florianópolis/Santa Catarina, o “I Concurso de Cartazes sobre Homofobia, Lesbofobia e Transfobia nas Escolas”. A iniciativa foi lançada em 2008 e voltada para escolas públicas de Florianópolis com vistas a propiciar espaços autorizados para discussão do “combate à homofobia” nas escolas. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina:

No total, participaram do Concurso 97 estudantes, com 19 cartazes, das escolas Jurema Cavallazzi, Intendente José Fernandes, Dr. Paulo Fontes, e Idelfonso Linhares. Os trabalhos foram selecionados por uma comissão integrada por especialistas da Secretaria de Estado da Educação e pelo voto da comunidade. O evento envolveu o Núcleo de Educação e Prevenção na Escola (NEPRE), vinculado à Secretaria e à Gerência Regional da Grande Florianópolis, o Instituto de Estudos de Gênero e o Grupo Gestor “Escola Sem Homofobia”. [Diário de Campo, 21/03/2009].

Rosimari Kock Martins, coordenadora dos NEPRE na SED, disse, no momento da cerimônia de premiação dos cartazes vencedores, que “esse evento demonstra que o Programa Brasil Sem Homofobia vem sendo promovido em Santa Catarina”, afirmando ainda que a produção do conhecimento dos estudantes expressa, nos cartazes, a necessidade de se combater o preconceito nas escolas. Desta forma, podemos ver que as estratégias anti-homofobia implementadas pelo governo federal têm a possibilidade de ser reconfiguradas e retrabalhadas no âmbito local, possibilitando que estados e municípios se apropriem das discussões e se envolvam no “combate à homofobia”.

Martha Narvaz aponta que o programa “Mulher e Ciência” da SPM “buscou valorizar as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico e estimular a elaboração e divulgação de novos conhecimentos no campo de estudos das relações de gênero, mulheres e feminismos” (2007, p. 219). Para além dessas ações, vemos como o “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero” teve eficácia como política de combate ao

sexismo, racismo e homofobia também na Educação Básica, partir da parceria estabelecida com a SECAD.

## 5.6 OS EVENTOS

A organização de “eventos” em que se reúne um determinado grupo com um objetivo particular foi recorrente durante o governo Lula, especialmente na agenda anti-homofobia. A revista *Época*, de 2 de agosto de 2010, em matéria intitulada “Para uns, a vida é uma festa” denuncia a criação, pelo governo Lula, de um “mercado de eventos”: “organizar congressos e recepções para o governo virou um excelente negócio, impulsionado por contratos de preços altos e sem licitação”. De acordo com a matéria, houve ascensão “surpreendente” desta modalidade de “políticas públicas” que envolveu, nos primeiros sete anos do governo, o gasto de um bilhão de reais. Os “eventos” são entendidos pela matéria da revista como uma “modalidade de prestação de serviços que inclui a organização de congressos, conferências, seminários, recepções e festas”. Neste tópico, farei outra interpretação dos eventos, trazendo à tona o ponto de vista do papel desempenhado por estes na agenda anti-homofobia na educação.

Como mostrou Mariza Peirano,

entendemos que rituais são tipos especiais de eventos, mais formalizados e estereotipados e, portanto, mais suscetíveis à análise porque já recortados em termos nativos. Em outras palavras, tanto eventos ordinários, quanto eventos críticos e rituais partilham de uma natureza similar, mas os últimos são mais estáveis, há uma ordem que os estrutura, um sentido de acontecimento cujo propósito é coletivo, e uma percepção de que eles são diferentes. Eventos em geral são por princípio mais vulneráveis ao acaso e ao imponderável, mas não totalmente desprovidos de estrutura e propósito se o olhar do observador foi previamente treinado nos rituais.

[...]

Em razão da ênfase na perspectiva etnográfica é preciso salientar que não compete aos antropólogos definir o que são rituais. “Rituais”, “eventos especiais”, “eventos comunicativos” ou “eventos críticos” são demarcados em termos

etnográficos e sua definição só pode ser relativa, nunca absoluta ou a priori; ao pesquisador cabe apenas a sensibilidade de detectar o que são, e quais são, os eventos especiais para os nativos (sejam “nativos” políticos, o cidadão comum, até cientistas sociais) (2001, p. 4-5).

Seguindo as orientações da antropóloga, buscarei, em vez de “definir” o que entendo por evento, “desconstruir” a semântica das categorias usadas em eventos ligados à agenda anti-homofobia na educação. “Repasso algumas informações e, ao mesmo tempo, gostaria de confirmar com vocês vossa participação no evento. Seria especificamente no dia 11/06 das 8h30min às 12h”. Sentença clara em seu conteúdo e em sua proposta, o e-mail que recebi durante o trabalho de campo que me convidava para debater uma “mesa-temática” em um evento na UFSC.

“Debatedor”: um evento não reúne uma coletividade de “mesmos”, ao invés disso, é performance na qual o corpo social é diferenciado. “Informações”: eventos possuem planejamento prévio e toda uma “arte de governar” é posta em jogo na sua organização e execução, dos mais simples aos mais complexos. “Confirmar”: eventos exigem alianças prévias, portanto há formação de redes que variam desde “linhagens teóricas”, “compromisso político”, até negociação de “pró-labores”. “Participação”: diferente da presença, a “participação” vincula indivíduos, redes e instituições. “Data e Hora”: tornadas visíveis mostram que é necessário “agendamento”, uma vez que os “eventos” não têm datas ou horas predefinidas (como é o caso do ritual). Desta forma há “estrutura” nos eventos que analisarei, e esta diz respeito a uma “função”, sendo o problema da análise de performances contemporâneas, para Edmund Leach (2000), chegar a esta “função”. Por isso, a análise que ora empreendo busca muito mais entender um “mecanismo de sociabilidade” (PEIRANO, 2001) do campo político brasileiro, nos moldes de uma estratégia de política pública.

Como pude perceber no trabalho de campo, os “encontros” e “seminários” ligados à agenda anti-homofobia na educação podem ter vários objetivos. Um deles é a visibilidade de questões que precisam ser incluídas no sistema de ensino como tema transversal, especialmente as “demandas étnicas” e outras temáticas que envolvam as questões da “diferença”. Outro objetivo dos eventos é o estabelecimento de estratégias e metas de atuação, sendo os encontros e seminários vistos como espaços de troca de experiências entre gestores, especialistas e

setores da sociedade civil. É também nos encontros que se aprofundam os vínculos entre instituições que atuam juntas na produção de políticas públicas. Percebi que há circulação dos sujeitos em eventos, seja qual for o tipo, e que o público e até mesmo os convidados acabam se repetindo, ou seja, as pessoas passam a ser “conhecidas”, o que, no fim das contas, possibilita chamarmos de “campo” esta dinâmica da agenda anti-homofobia na educação. Desse modo, os encontros e seminários são espaços privilegiados de análise das formas pelas quais as políticas públicas são executadas: “a pauta de discussão do evento está dividida em três eixos de trabalho: elaboração de propostas concretas de metodologia anti-racista nos cursinhos pré-vestibulares; evasão de alunos negros; e atividades de formação social e de valorização cultural dos negros” (APÊNDICE – Notícia n. 14)

Há uma estrutura que faz com que a maior parte dos “eventos” da agenda anti-homofobia (excetuando-se os “eventos” de “monitoramento e avaliação”) se assemelhem. Em 2009, durante o “Seminário de Educação em Direitos Humanos, Sexualidades, Gênero e Diversidade Sexual da SECAD”, em Brasília, tive a oportunidade de observar uma mesa de abertura:

Um homem negro e careca, de terno e gravata, era o responsável pelo cerimonial. Havia também tradução simultânea para Libras. O rapaz do cerimonial começou dizendo: “Bem-vindos ao Seminário de Educação em Direitos Humanos, Sexualidades, Gênero e Diversidade Sexual da SECAD. Temos aqui hoje um espaço plural, formado por universitários, gestores e militantes”. “O objetivo deste encontro é transformar as políticas públicas de Estado em processos multiplicadores permanentes”. “Além disso, o seminário é para conhecermos as diferenças entre objetivos e referenciais dos projetos apresentados desde 2005 na SECAD”. [...] Entre outros objetivos apresentados pelo cerimonial estavam uma interlocução entre os “ambientes acadêmico e escolar” e a necessidade de “melhorias nas ações da SECAD” [Diário de Campo, 1º/07/2009].

Os “eventos” podem ocorrer em uma ou mais “salas” e “auditórios”, podem apresentar ou não “monitores”, “ajudantes” ou outras pessoas que têm a tarefa de “produzir” as cenas, levando água,



organizando os equipamentos etc. O evento acima reuniu coordenadores de projetos financiados pela SECAD e fez uso de 5 salas, em que aconteceram a mesa de abertura, mas também grupos de trabalho, mesas e plenárias. Geralmente, os eventos são compostos de falas que podem ser uma conferência (com um único ministrante) ou “mesas” (com mais de um ministrante). Do lado de fora, pode ou não haver uma mesa com panfletos, cafezinho, venda de livros e/ou exposições. No evento acima, o hall fora adornado com pôsteres de projetos institucionais, uma mesa de cafés e quitutes e uma mesa para panfletos institucionais das organizações convidadas. Mas as mesas de abertura, conforme descrito acima, são um ponto recorrente nos eventos da agenda anti-homofobia. Esses espaços rituais são aqueles em que as autoridades estão presentes, manifestam-se, estabelecem ou não compromisso público com o tema e com os participantes do evento.

Em relação com a agenda anti-homofobia na educação, a partir das instituições organizadoras, podemos classificar os eventos em “acadêmicos” (quando organizados por universidades), “ativistas” (quando organizados por organizações dos movimentos sociais), governamentais (quando organizados pelo governo federal) e mistos (quando organizados por mais de um tipo de instituição). Apresentarei os tipos de evento com base em exemplos que pude observar ao longo do trabalho de campo, primeiramente, os eventos acadêmicos e, depois, os eventos ativistas, governamentais e mistos. Antes disso, quero ressaltar a importância de uma similaridade entre esses eventos que seguem a mesma estrutura, que são as “mesas de abertura”. Depois refletirei sobre o papel dos eventos no “monitoramento e avaliação” das políticas da agenda anti-homofobia.

Os “Eventos Acadêmicos” são organizados em universidades (ou hotéis e clubes terceirizados por estas) por departamentos, núcleos, laboratórios ou grupos ligados a uma instituição de ensino superior. Nesses eventos, a pauta principal é aquela que envolve a produção de conhecimento nos campos de Estudos de Gênero ou Estudos Gays e Lésbicos. Tive a oportunidade de observar o “Seminário Internacional Fazendo Gênero 08”, ocorrido na UFSC em agosto de 2008:

Cheguei cedo ao Auditório do CED, em que aconteceria o ST 51, intitulado “Gênero e Sexualidade nas práticas escolares”. Fui apresentado a uma mestranda da Prof.ª Paula [Ribeiro] que estava trabalhando em seu mestrado com os cursos de formação de professores que a

Profa. Paula coordena na FURG. Zulmira [Newlands] chegou. Eu não a conhecia. Estava ansioso em conhecê-la, queria conhecer seu trabalho, que seria apresentado no mesmo dia do meu, intitulado, “A homofobia na escola na perspectiva dos professores de ensino médio e fundamental de Porto Alegre/RS”. Inclui um colega do PPGAS/UFSC, que foi orientando da Zulmira na graduação, tinha ficado muito surpreso quando lhe mostrei o meu GT e disse que Zulmira apresentaria antes de mim, “A Zul está trabalhando com homofobia agora?”. Fui até Zulmira e apresentei-me. Depois disse-lhe que seria muito bom escutá-la. Ela me disse que infelizmente não poderia escutar-me, e que iria tentar conversar com a coordenação para que ela se apresentasse nesse primeiro dia, que nunca tinha vindo ao Fazendo Gênero e que estava sentida porque não iria participar desse megaevento. Zulmira tinha vindo apenas para apresentar seu trabalho. O GT começou, Paula se apresentou e apresentou as outras duas professoras que estavam coordenando o GT. Paula disse para todos que iria incluir Zulmira no dia de hoje porque uma das apresentadoras tinha faltado. Foram duas apresentações antes de Zulmira e uma após Zulmira, de uma de suas orientandas. No intervalo entre as duas primeiras apresentações e as duas últimas, houve um tempo para debate e, depois, um intervalo para o café [Diário de Campo, 17/10/2008].

Como podemos ver, os “eventos acadêmicos”, além de funcionarem como “produtores de redes de pesquisa e estudo”, funcionam também no sentido da “divulgação científica”, uma vez que a reunião de pesquisadores de temas afins criam oportunidades de trocar informações, referências e ideias.

Os “Eventos Ativistas” são organizados por ONGs e grupos ligados ao movimento LGBTTT. Nesses eventos, pelo que pude perceber, há pouca preocupação com o “conteúdo” das falas e grande investimento na construção de memória fotográfica e na manutenção do caráter célebre das suas lideranças. Observei o “Seminário Muito Prazer, Sou Travesti, Sou Cidadã e Mereço Respeito!”, organizado pela ONG

mineira CELLOS, no dia 14/07/2009, durante a semana de eventos da “Parada do Orgulho LGBTQ de Belô”:

Cheguei ao local do evento aproximadamente 10 minutos antes do horário que indicava a programação que iria começar. [...] Algumas pessoas, todos homens, estavam na porta de entrada. Quase todos jovens, usavam camisetas da ONG CELLOS. O hall que separava os elevadores da primeira porta que dava acesso ao auditório era muito pequeno, com alguns painéis com notícias do Estado e alguns panfletos explicativos. Um banco de madeira com espaço para algumas pessoas e um cinzeiro “estilo empresa” ou organização pública (alto, grande, com um “cinzeiro e um espaço para lixo”) completavam o espaço intermediário (entre o elevador e a primeira porta), muito característico de repartições públicas. Alguns dos meninos que estavam fora da sala eram conhecidos de outras visitas a CELLOS; outros, caras novas, ou militantes novos. Depois percebi que esses meninos novos “organizaram a estrutura” do evento, pelo menos no que tange aos trabalhos “braçais”, como o de servir água e preparar o lanche da sessão. Após passar a primeira porta, aberta, uma mesa com lanches, panfletos e camisinhas estava organizada. Toda arrumada, com petiscos e refrigerantes, já estava preparada para receber as pessoas que se reuniram para a confraternização após o evento. Também sobre a mesa, panfletos da 12ª Parada do Orgulho LGBTQ de Belô. [...] Uma folha de papel A4, impressa, a programação oficial da Semana “BH Sem Homofobia”. E camisinhas, muitas e dispostas umas sobre as outras. O auditório estava organizado de forma que as cadeiras estivessem todas viradas para a frente, com uma mesa com cadeiras atrás (o estilo evento/conferência). No lado direito, um computador ligado a um data-show, sendo manipulado por uma mulher (depois fomos saber se tratar de Michella, uma militante lésbica do CELLOS e do PT). Com o tempo, as pessoas foram chegando. Algumas travestis, cumprimentadas pelas demais, alguns homens (entre eles, Carlos Magno). Chega também,

quando já estávamos sentados, Walkiria, que entrega uma revista em que havia uma reportagem sobre sua vida e sua carreira profissional. Pede que a revista não circule muito. Havia, nessa época, uma intensa polêmica sobre a implantação do “gaysídio” em Minas Gerais, fato esse do qual Walkiria participou ativamente das discussões, e isso parece estar provocando alguns conflitos no movimento da capital mineira. Walkiria se senta com Vik, conhecida também. O evento, especificamente, começou com quase meia hora de atraso. Havia, acredito que em torno de 30 a 40 participantes. As travestis, em sua grande maioria (com exceção de Walkiria) sentadas nas fileiras da frente do auditório. Uma travesti realizando a filmagem. Uma moça, Silvana, vai até a frente do auditório e cumprimenta todos os presentes. Silvana é uma jovem, com aproximadamente 40 anos, usava uma saia até os joelhos, sapatos com um solado alto e bico fino, o rosto bem maquiado. Usava cabelos até os ombros, com um corte que marcava o seu rosto. Silvana dá boa noite a todos, diz fazer parte da Secretaria de Mulheres do Partido dos Trabalhadores (PT). Aponta sua companheira, Michella (a moça negra que estava mexendo com o data-show e o computador), e diz que após tê-la conhecido começou a militar no movimento LGBTT. Silvana agradece ainda Carlos Magno e Lili Anderson, pelo convite para participar como coordenadora da mesa. Começa a chamar as integrantes da mesa. A primeira a ser chamada por Silvana é Vivian Santana (Vik), travesti que representou a ASSTRAV. Vik é uma velha conhecida, usava uma calça jeans colada, uma miniblusa e uma sandália rasteira, cabelos longos e óculos de sol sobre a cabeça. A segunda chamada é Anyki, do espaço Trans do CELLOS. Anyki também é velha conhecida, militante de anos da ASSTRAV, uma travesti um pouco mais velha, uns 60 anos, usava uma saia “indiana”, cabelos presos. O terceiro, Eduardo, chamado por Silvana como Eduarda, que, como estava no fundo do auditório, levantou-se e disse: “Eduardo”. Eduardo usava uma calça jeans, camiseta e cabelos compridos. A quarta, Lili Anderson,

representando a ABGLT. [...] Durante o evento, durante as falas pouco originais e panfletárias, predominaram as palmas e as fotos. Para tudo batiam-se palmas, tiravam-se fotos e filmava-se. Quando alguém falava qualquer coisa batiam-se palmas; quando alguém acabava de falar qualquer coisa, batiam-se palma; quando alguém falava algo engraçado, batiam-se palmas. Tudo girava em torno das palmas [Diário de Campo, 1º/08/2009].

Como podemos ver, as palmas e as fotos são o principal resultado dos eventos ativistas, uma vez que a modalidade discursiva que se prioriza nesse tipo de evento é o “falar de si” como forma de “discursar politicamente”. Todas as falas giram em torno da vida “do falante”. As “fotos”, como principal produto desses eventos, passam a compor, dessa forma, os materiais gráficos e virtuais das ONGs e grupos, em panfletos, jornais e sites.

Os “Eventos Governamentais” têm a função de construir as agendas de políticas públicas do governo federal. Nesta modalidade de eventos, encontram-se, muitas vezes, os eventos voltados para “monitoramento e avaliação”, bem como eventos voltados para “construção de metas” para se “enfrentarem” problemas sociais. Um dos principais eventos governamentais que tive a oportunidade de observar foi o “Encontro de Educação em Direitos Humanos”, no qual, na mesa de abertura, escutei André Lázaro fazer um balanço da agenda anti-homofobia e de direitos humanos executada pela SECAD:

Na mesa de abertura o último a falar foi André Lázaro, secretário da SECAD. Como este foi um evento de “balanço”, ou seja, buscava avaliar as políticas da SECAD durante o governo Lula, André trouxe muitos números e fez uma fala avaliativa dos oito anos do governo Lula. “Muito bom dia, queria saudar as colegas da mesa, é uma honra estar entre três mulheres que fazem a diferença”. “Se não fosse pela SPM não teríamos o programa GDE, se não fosse por essa parceria” [...].

“A transição brasileira para a democracia foi uma transição por cima. Até hoje as violências se sentem respaldadas”. “Que avançamos, nós avançamos, mas não foi sem risco e sem

possibilidades de recuo”. “Placas tectônicas da sociedade brasileira estão se movendo. Esse movimento talvez explique como foi possível que emergissem coisas que não são conservadoras, mas arcaicas. “Com o conservadorismo é possível dialogarmos, com o arcaico não”. “Se essa transformação que estamos vendo não representar a incorporação de valores, teremos perdido essa oportunidade de ouro que é romper com questões ancestrais nossas”. [...] “Na educação nós enfrentamos um desafio concreto, há violência nas escolas. Mas onde não há violência? Há ser humano destituído de violência?”

“A violência faz parte da nossa constituição”. Depois o secretário passou a falar do balanço da SECAD propriamente dito. “Queríamos reunir todos os projetos. Foram 113 no campo dos direitos humanos”. [...] “A prestação de contas política ainda não está feita. Que ganhos nós temos?” [...] “Ainda temos que vencer uma distância entre a nossa capacidade argumentativa e a realidade da escola. Temos que diminuir essa distância. Para isso é necessário construir argumentação, mobilizar atores” [...] “Se não nos educarmos, não vamos resolver os problemas. Não basta meia dúzia de iluminados”. [...] “Esse encontro encerra um ciclo de trabalho. Aqui temos que propor uma agenda de Estado para o futuro. Para que se prossiga nessa luta por ampliação dos direitos humanos e o reconhecimento dos sujeitos de direitos”. “Ofereçam o melhor de suas experiências. Vamos construir uma escola melhor!” [Diário de Campo, 17/11/2010].

Como o “governo federal” têm a premissa da “participação popular”, o secretário da SECAD atribui à sociedade civil a tarefa de atuar com vistas à transformação social. Dessa forma, os eventos governamentais, além de “monitorarem e avaliarem” e construírem “metas” para as políticas, também produzem pertencimento grupal na produção de campos de sujeitos envolvidos na gerência dos problemas sociais diagnosticados pelo MEC.

Na agenda anti-homofobia, em que as ações são executadas por uma coalizão entre o governo federal, universidades e movimentos LGBTTT, muitos dos eventos podem ser considerados “mistos”, uma

vez que a organização é partilhada entre essas diferentes instituições. Desse modo, os eventos considerados “mistos” são o lugar privilegiado de construção de alianças, em que a política de “colaboração” entre o Estado e a sociedade civil se produz de maneira mais evidente. Em 2008, o governo Lula convocou a 1ª Conferência Nacional LGBT e, anterior a esta, ocorreram etapas estaduais. Tive a oportunidade de observar a Conferência Estadual LGBTTTT de Santa Catarina, ocorrida em maio de 2008:

Cheguei cedo no dia da abertura da Conferência [Estadual LGBTTTT de Santa Catarina]. [...] Sentaram-se à mesa de abertura da conferência o presidente da comissão organizadora, Roberto Warken, a então presidente da Adeh Nostro Mundo, Luana de Jesus, a vereadora Ângela Albino (PC do B/SC), um representante da Secretaria de Segurança Pública (infelizmente não anotei o nome), a representante da Secretaria Estadual que organizou a Conferência Dalva, e, por fim, Perly Cipriano, da SEDH do governo federal. Roberto Warken foi o primeiro a falar. Roberto ressaltou que esta conferência tem um significado histórico e como ele estava feliz em fazer parte da história ao presidir a comissão organizadora. Roberto enfatizou que “já faz 25 anos que venho batalhando pelos direitos humanos”. Roberto disse que, em Santa Catarina, “só agora um governo se propõe a trabalhar com esta população vilipendiada”. A segunda fala foi de Luana de Jesus. Luana começou sua fala lembrando da importância de sua presença na mesa, o quão importante é para seu grupo de travestis, “ter acesso à fala”, principalmente, segundo ela, “nesse estado que tem nome de mulher, Santa Catarina”. Luana também pontuou a necessidade de diferentes segmentos representados na mesa, visto que uma mesa mista é capaz de refletir sobre as “especificidades” dos grupos. Ângela Albino, vereadora em Florianópolis pelo PC do B, iniciou sua fala fazendo uma distinção entre representação e participação. Ressaltou que a lei municipal que institucionaliza o Dia Municipal de Combate à Homofobia, Lesbofobia e Transfobia, incluiu as

categorias lesbofobia e transfobia entendendo que o conceito de Homofobia, usado no programa Brasil Sem Homofobia, “é ultrapassado pela sua heteronormatividade”. Finalizou sua fala dizendo que “temos que superar o lugar do amor”. Dalva iniciou sua fala afirmando que “a democracia tem falhado”, especialmente no “acesso a falas”. Afirma que a “culpa” é do “colonialismo, um discurso ideológico conservador e hostil”. [...] Dalva também afirmou que “o respeito à diversidade é uma tarefa de todos nós”. [...] Perly Cipriano iniciou sua fala ressaltando que esta “é a primeira conferência deste tipo no mundo. E esta é a mais profunda e radical conferência de direitos humanos de todos os tempos”. Perly afirma que há uma mesma origem do machismo, do racismo, da xenofobia e da homofobia. Pontua aspectos singulares de cada um. “O machismo e o racismo falam de superioridades, nos lembra Hitler”. Xenofobia: “se raspar a nossa pele vai encontrar 10, 20, 30 povos diferentes”. Homofobia: “a mais difícil, porque é milenar”. “Mas nenhum de nós nasce machista, racista ou homofóbico. A gente aprende a ser assim”. “É necessário reconhecer as diferenças. Estas são mudanças que estão acontecendo no mundo todo”. “Temos que respeitar e entender”. “Estamos em uma causa que é civilizatória”. “Eu não perdi a minha fê”. “Não temos que brigar com o professor, mas ajudar o professor a refletir” [Diário de Campo, 14/05/2008].

É nos eventos mistos, portanto, que reivindicações são negociadas, pautas são apresentadas e incorporadas nos discursos dos diferentes grupos sociais e as diferentes posições se confrontam.

No que tange à apresentação e negociação de pautas, Paulo Biaggi, gestor da SEDH durante a Conferência Estadual GLBTT de Santa Catarina, mostra como os lugares são diferentes, mas também se confundem, e que a pauta política da agenda anti-homofobia é o resultado de negociações entre os grupos sociais envolvidos nas políticas:

Paulo Biaggi iniciou sua fala afirmando que “o governo se move por conta da sociedade civil”, “é



a sociedade civil que demanda do governo uma pauta específica”. Segundo ele, o movimento GLBT “é tributário do movimento feminista”, “foi no momento pós-constituição que o movimento então toma corpo, através da institucionalização”. “É impossível pensar essa temática (GLBT) sem atrelá-la aos direitos humanos”. Paulo então passa a falar sobre o Brasil Sem Homofobia. “O programa Brasil Sem Homofobia é capitaneado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, que tem status de ministério. Entretanto, o Brasil Sem Homofobia tem braços nos diversos setores do governo, como ministérios e outros órgãos”. Centro de Referência: “nasce para tratar a questão da violência, mas passa também a tratar de capacitações”. “O Edital 2006 era de capacitação, de policiais, de lideranças etc.”. “Aqui eu falo como governo e me restrinjo à análise do governo e como tal não me cabe qualquer análise da sociedade civil”. “O objetivo da conferência é desenhar políticas públicas. Não só do governo federal, mas também para o governo estadual”. “A sociedade civil tem expectativas em relação a isso, principalmente em relação ao Plano que vai sair da conferência nacional”. “Quem merece os elogios não é o governo, são vocês, população homossexual, sociedade civil. O governo, apesar de sensível, abraça a demanda de vocês”. “Os acadêmicos e acadêmicas são aquelas pessoas que vão dar um suporte teórico ao debate político”. “Minha fala é uma fala de governo. Não há conflito em minha fala, já que o governo se articula com a sociedade civil. É a sociedade que demanda do governo, e a minha fala tem uma diretriz de governo”. Assim, Paulo Biaggi conclui sua fala. Pergunto-lhe sobre a relação entre o programa Brasil Sem Homofobia e o MEC. “A dificuldade não é com o MEC. A dificuldade não é do ministério, mas a sociedade civil nunca tinha discutido como aqui hoje se está discutindo [a temática GLBT]. A minha fala é uma fala de governo que conclama a aprovação da PL 122. Há uma assessoria na SEDH voltada exclusivamente para acompanhar o parlamento para aprovação dos projetos de direitos humanos”. “Somente

articulamos na medida em que chegam as demandas”. “Essas demandas têm que ser negociadas”. “Às vezes não dá para supri-las na hora”. “Há todas as tendências de pensamento no governo”. “O trabalho do governo é um trabalho de convencimento”. “Existem poucos núcleos nas universidades e poucos centros de referência produzindo e quantificando”. “Não temos uma rede organizada de produção de dados no país”. “Depois da conferência nacional, o governo vai ter uma visão muito mais clara sobre o processo. É um marco na história, não somente para o governo Lula, mas pela primeira vez a população GLBT vai se sentar com os estados” [Diário de Campo, 15/05/2008].

Com isso, os “eventos” são um tipo de estratégia fundamental na construção de políticas públicas, pois criam “espaços ritualizados”, nos quais grupos em disputa e em coalizão encontram lugar de exercício de sociabilidade.

Há dois “tipos” de eventos de interesse das políticas sociais possíveis de serem realizados na Câmara de Deputados do Congresso Nacional: os “seminários” e as “audiências públicas”. Com diferenças e semelhanças, em ambos os casos os eventos são organizados com vistas a “discutir um tema”, ou seja, “o objetivo [de ambos] é basicamente o mesmo”. O processo de organização de um evento na Câmara de Deputados se inicia nas “reuniões deliberativas ordinárias”, nas quais um ou mais deputados demonstram interesse na organização do evento, sendo o “interesse” posteriormente “votado e deliberado”. As “reuniões deliberativas ordinárias” requerem um quórum específico e a presença do “deputado relator”, ou seja, aquele parlamentar que expressou interesse na discussão do “tema”. A principal diferença entre o “seminário” e a “audiência pública” é seu caráter de “formalidade”. Apesar de ambos os eventos estarem previstos no Regimento Interno da Câmara (arts. 255-258), apenas a “Audiência Pública” é disciplinada, ou seja, à audiência estão previstas todas as regras na “Lei” da Câmara. O Seminário, como é o caso do evento do “Escola Sem Homofobia”, não é disciplinado, apesar de citado no regimento, ou seja, não há uma “regra” definida para seu funcionamento. Na audiência pública, é discutido um tema por uma mesa em um turno. No seminário, pode existir uma ou várias mesas, ele pode ser realizado em um ou mais dias. A audiência, por ser disciplinada no regimento e, logo, mais formal, não abre o

microfone para as falas dos presentes e gera como produto uma ata. O seminário dá voz aos participantes e não gera uma ata. Apesar de a Comissão Participativa ser a única da Câmara de Deputados do Congresso Nacional a permitir, dependendo do contexto, a fala dos presentes durante uma audiência pública, as diferenças entre os dois “tipos” de evento têm consequências no diálogo entre a sociedade e o Estado. De um lado, o seminário permite maior interlocução ao dar voz aos participantes; de outro, a audiência “produz” mais compromisso ao registrar uma ata. Dessa forma, o “seminário” do “Escola Sem Homofobia” foi uma estratégia “menos formal” do ponto de vista regimental, mas, ao mesmo tempo, possibilitou a interlocução dos movimentos com os agentes do Estado e parlamentares. Avaliado como “avanço”, o seminário do “Escola Sem Homofobia” foi emoldurado pelo deputado Jean Willys (PSOL/RJ) como uma densificação do papel dos movimentos sociais na elaboração e monitoramento de políticas públicas: “a onda homofóbica que vemos agora é uma resposta à visibilidade gay, na medida em que determinados movimentos sociais conquistam seu espaço de representação. [...] Isso incomoda os mais conservadores”.<sup>125</sup>

A participação de gestores da SECAD/MEC em eventos organizados por outras instituições também é uma ação recorrente. Participam de eventos: secretário, diretores e coordenadores, técnicos etc. Nestes eventos, gestores são convidados para apresentarem os princípios do MEC sobre assuntos específicos, além de sugerirem encaminhamentos. Ricardo Henriques, no período em que foi secretário, participou de diversos eventos como convidado. No Conselho Nacional de Educação, por exemplo, sugeriu a inclusão dos temas de diversidade e educação ambiental no Plano Nacional da Educação. O então secretário participou também de Fóruns Sociais da Educação, seminários organizados pela SEDH/PR, seminário sobre Aids e Religião organizado pelo Ministério da Saúde, entre outros. Parece haver uma lógica nestes encontros e na composição deles, tanto por sujeitos sociais específicos que devem se fazer presentes (ou representantes), quanto por instituições parceiras da SECAD/MEC, que também legitimam a política e auxiliam na constituição desta (financeira, política ou logisticamente). Assim, não é apenas uma “troca de favores”, mas uma complexa rede de legitimação política que é posta em jogo, na produção de uma hierarquia governamental e, conseqüentemente, de elites políticas.

---

<sup>125</sup> Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/representantes-de-homossexuais-pedem-criminalizacao-da-homofobia.aspx>>.

Os “eventos” da agenda anti-homofobia, como pudemos ver acima, com base nos relatos etnográficos de alguns eventos que observei durante o trabalho de campo, têm impacto sobre as políticas públicas. Penso que a eficácia dos eventos nesse impacto se dá por dois fatores. Por um lado, são espaços em que acontece “tradução” de linguagens próprias às visões de mundo de cada grupo envolvido na implementação de políticas de combate à homofobia. Por outro, é nos eventos que esses grupos apresentam e negociam suas pautas.

## 5.7 A PUBLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Outra estratégia implementada pelo Ministério da Educação (MEC) na agenda anti-homofobia foi a produção de material didático-pedagógico. Entretanto, como a agenda anti-homofobia foi-se produzindo ao longo do período do governo Lula também suas estratégias foram sendo densificadas ao longo do processo. Segundo Tatiana Lionço e Deborah Diniz, “os livros didáticos são instrumentos pedagógicos fundamentais para formalizar a inserção de conteúdos específicos na formação de estudantes” (2009, p. 13). No MEC não há uma política articulada de material didático-pedagógico, sendo que esta produção é fragmentada nas diferentes secretarias e autarquias, ou seja, cada agência do MEC possui suas próprias ações voltadas à produção de material didático-pedagógico. A reivindicação de uma “diretriz nacional” para a produção de material didático, entretanto, é problematizada por Rosiléa Willie, gestora da SECAD, quando diz, “essa construção dos materiais tem estratégias distintas, acho difícil conseguir centralizar um edital para todo mundo trabalhar junto. [...] Vocês [ coordenadores de projetos,] conseguem imaginar um cronograma nacional de impressão de material?” [Diário de Campo, 17/11/2010].

Neste tópico analisarei, à luz dessa “fragmentação da produção de material”, como se organizou a produção de materiais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), bem como investirei nas lógicas e princípios inerentes a essa estratégia.

Este GT foi, portanto, um locus privilegiado de escuta dos atores do campo sobre o processo de produção de material didático, bem como sobre as formas pelas quais esses materiais são classificados nas lógicas nativas. Assim, os diários de campo desse encontro, especialmente do dia 17 de novembro (em que aconteceu o GT), são o material empírico que privilegiarei para a produção da narrativa sobre material didático pedagógico. Aqui encontraremos, basicamente, transcrições de falas

feitas a partir das minhas notas de campo transformadas em diário, logo, não são transcrições de áudio e podem apresentar diferenças de conteúdo e forma de uma possível fala original.

Como apontou uma professora convidada pela secretaria para o “Encontro da SECAD em Direitos Humanos”, o Brasil possui uma “cultura livresca”, termo pejorativo usado por ela para avaliar negativamente muitos dos materiais produzidos e argumentar da necessidade de qualidade das obras, que devem se dedicar à “forma” das publicações em sintonia com o campo da Educação: “livro tem que ter encantamento, tem que ser uma coisa prazerosa” [Diário de Campo, 17/11/2010]. Começarei apresentando uma análise das lógicas e princípios relacionados à produção de materiais e livros didáticos para, posteriormente, dedicar-me aos “tipos” de materiais produzidos pela agenda anti-homofobia ao longo das duas gestões do governo Lula.<sup>126</sup>

Foi em novembro de 2010 que pela primeira vez se organizou um Grupo de Trabalho (GT) específico sobre material didático para avaliar e discutir as publicações oriundas de ações dos programas sob responsabilidade da SECAD. Como apontou Rodrigo, gestor da SECAD responsável pelo GT,

o objetivo deste grupo é criar proposições sobre a elaboração de material didático. É um processo difícil. Principalmente quando se trata de materiais que tenham a contextualização da sala de aula levando em conta os direitos humanos. Devemos sempre atentar, quando produzimos material didático, que estes devem servir de apoio e orientação aos docentes. Por isso decidimos criar esse GT para que a gente possa discutir e tratar diretamente com os coordenadores e coordenadoras [de projetos financiados pela SECAD] sobre [os processos de] [...] elaboração [desses materiais]. Tentando sondar quais são os desafios e as perspectivas. Especialmente as sugestões [Diário de Campo, 17/11/2010].

A produção de material didático-pedagógico inserida nos programas da SECAD enfrentou uma série de “desafios” que estiveram relacionados, como apontam os sujeitos do campo, (i) com a ausência de uma “política do ministério” que “estimule” a produção de materiais e

---

<sup>126</sup> No próximo capítulo há um tópico em que analiso as tensões relacionadas à avaliação do material didático que está em diálogo direto com este tópico.

(ii) com a ausência de “diretrizes do ministério” no tocante ao que o MEC espera do material didático-pedagógico produzido pelas instituições executoras de projetos. Esses desafios, para além de qualquer interpretação, demonstram como as agendas sociais no governo Lula foram sendo produzidas ao longo do processo e que, também para os processos de produção de materiais, as “regras” não estavam claras desde sempre. Como apontou uma professora envolvida nessas políticas:

qualquer material didático tem que estar vinculado à formação leitora. O indivíduo tem que sair de um lugar que inicialmente ele não enxergava e agora ele passa a enxergar. Essa é a premissa. [...] O MEC erra também. O MEC bota a academia para avaliar livro. A gente tem um prazo quase desumano [...]. A universidade sofre pressão. O MEC tem que fazer a autonomia do professor escolher o livro ser de fato. [...] É preciso pensar uma lógica para o professor poder escolher [Diário de Campo, 17/11/2010].

Como podemos perceber, a produção de material didático esteve envolta, desde o início, em tensões que se materializaram, como veremos no Capítulo 6, em problemas na avaliação das publicações. Fora isso, os “desafios” do MEC estão assentados na inexistência anterior de “modelos” de materiais de combate à homofobia produzidos pelo MEC. Outras agendas, como a antirracismo, tiveram materiais didáticos produzidos desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), como nos mostra Yvonne Maggie (2005/2006), e, dessa forma, apesar de também apresentarem tensões, estas são de outra ordem, visto que também estão em diálogo com a agenda anti-homofobia, e dizem respeito ao uso dos conceitos e categorias. Como aponta a autora,

em 1999 o Ministério da Educação publicou o livro “Superando o Racismo na Escola”. [...] O livro visa a auxiliar mestres e gestores na difícil tarefa de enfrentar o racismo nas escolas. [...]. Cinco anos depois, em pleno governo Luiz Inácio Lula da Silva, sai a terceira edição do mesmíssimo livro. [...] O livro contém artigos de muitos intelectuais que cinco anos mais tarde iriam liderar os discursos que enfatizam as cotas como o caminho para enfrentar essas desigualdades na

educação brasileira (MAGGIE, 2005/2006, p. 115-116).

A produção de material didático, se tomarmos o exemplo da agenda antirracismo, pode também ser entendida como um “acúmulo teórico, prático e político” de agendas sociais em construção no campo da educação que possibilitam, no decorrer dos anos, a densificação das políticas públicas de combate às discriminações e violências nas escolas.

Dois foram os “desafios”, no âmbito epistemológico, envolvido na produção de materiais anti-homofobia. O primeiro desafio foi, como disse um professor coordenador de projeto, “traduzir” os conteúdos das ciências humanas e sociais, que passaram a informar essas agendas no período do governo Lula, nos moldes de livros didáticos para as escolas. “Conseguir traduzir isso tudo é difícil” [Diário de Campo, 17/11/2010], disse o professor. O segundo desafio, de grande relevância, foram as resistências que a sociedade e a escola apresentam quando se afirma a construção de materiais que buscam “combater a homofobia”. Como apontou uma ativista integrante da equipe do projeto “Escola Sem Homofobia”,

o maior desafio era justamente fazer um material com cara de escola e o segundo fazer um material que pudesse vencer as resistências. A experiência que a gente tem é que a gente manda isso aqui e vai direto para a gaveta. Sempre tem algum cúmplice dentro da escola, dentro da secretaria de educação. A gente teve muito cuidado. Um dos vídeos levou oito meses para o roteiro ser aprovado. Por causa de um beijo entre duas mulheres. Foi uma loucura. A gente cedeu e em vez do beijo foi um abraço. A questão era, “será que o beijo impediria desse vídeo entrar no templo sagrado do saber?”. A ideia é que entre e então a gente colocou o abraço. O desafio foi esse, vencer essas resistências. Além disso, o kit tem uma carta aos gestores e gestoras. A gente também tentou cercar da melhor forma possível avisando às professoras e professores que esse material vai estar à disposição [Diário de Campo, 17/11/2010].

Em uma mesma fala vemos, portanto, o problema da “tradução” (“fazer um material com cara de escola”) e o problema da “resistência”

(“sempre tem algum cúmplice”). Sobre os materiais da agenda anti-homofobia há, portanto, uma dupla “pressão”: uma pressão oriunda do campo teórico que exige a adequação do material ao acúmulo das reflexões na Educação no que tange à produção de material didático; e uma “pressão social” no que tange à “homofobia” e às “homossexualidades” como um “assunto” gerador de polêmicas e resistências na sociedade brasileira.

A despeito dessa “dupla pressão”, uma série de materiais didático-pedagógicos foi produzida. Esses materiais podem ser classificados, conforme a SECAD, em “material formativo”, “material literário”, “livro didático” e “tecnologias educacionais”. A esta última classificação inclui, pela pertinência, a análise do “material audiovisual” e de “outros materiais” em que se incluem “boletins”, “panfletos” e “cartilhas”. Uma fala da ativista integrante do “Escola Sem Homofobia”, ao tratar do “kit” produzido pelo projeto, mostra essa diversidade de “materiais”:

A ECOS ficou encarregada dos materiais educacionais. Trabalhamos desde 2008 nessa elaboração de material que contou com ampla consulta entre as pessoas que gostariam que a questão da homofobia fosse trabalhada dentro das escolas. Fizemos diversos grupos focais para levantar os temas. Tínhamos representantes LGBT nesses grupos, além de educadores e educadoras e estudantes. A gente passou o material para ver onde estava funcionando e onde podia melhorar. Esse material é composto de um caderno para o professor (conceitos fundamentais para se trabalhar o tema nas escolas – orientação sexual, homofobia, diversidade sexual, gênero). Também algumas propostas de trabalho em sala de aula com esses temas e com os materiais que compõem o kit do “Escola Sem Homofobia”. Tem também um capítulo que fala sobre como incluir homofobia nos projetos político-pedagógicos. Tem também os boletins (boleches) voltados para estudantes. [Esses boletins] traz[em] um texto básico. Nunca é um texto teórico. São histórias que a gente imaginou. [...] Outro material são os vídeos. Um deles, Boneca na mochila, é um título já existente que trata da homossexualidade na



escola a partir de uma história verídica, a que demos um tratamento de ficção. Outro material já existente é o vídeo Medo de quê?, que trata exatamente do medo que as famílias têm de o filho ser homossexual. Os outros vídeos, Torpedo e Encontrando Bianca, foram feitos a pedido de lésbicas, travestis e transexuais. Porque os outros tratavam de gays. Para cada vídeo produzimos também um folheto (uma espécie de um guia de como trabalhar o vídeo na sala de aula). Nada obrigatório. Educadores pedem e gostam que acompanhe o material alguma proposta de como trabalhar o material em sala de aula. Produzimos também um CD com os documentos mais importantes do ponto de vista de direitos humanos e de direitos de LGBT, que introduziu esse material. Ele não estava previsto, mas fizemos questão de colocar. [...] A gente agregou ao material marcos legais para ajudar as pessoas na introdução e condução desses temas na sala de aula. [...] A ECOS fez capacitação no uso do material e também nos conceitos dos materiais com educadoras e educadores do Brasil todo, por região. As SEDUCS [Secretarias de Estado da Educação] foram contatadas e enviaram representantes. Fizemos em SP e Salvador tentando abranger por proximidade. Foram em torno de 200 pessoas a essas duas capacitações. De modo que o material teve a oportunidade de ser testado. Embora já tivéssemos feito testes anteriores, esse momento foi a hora do vamos ver. Foram de agrado de 99% das pessoas, o que nos deixou muito felizes. Os materiais ainda não foram disponibilizados e também não receberam aprovação da última instância do MEC. O que usamos na capacitação foi uma versão demo. Vinham numa sacolinha. O Rodrigo disse que na segunda feira vamos ter a resposta final [Diário de Campo, 17/11/2010].

A dinâmica de produção de materiais didáticos envolve, portanto, a construção de diferentes “tipos” de materiais e estes são, posteriormente, “avaliados”. Vimos que, na análise de uma única ação como a diversidade de materiais, uma forma de construção de diferentes

estratégias de abordagem do “combate à homofobia” emerge na escola. Foi produzida uma quantidade imensa de materiais, que nem mesmo o MEC, até o presente momento, conseguiu sistematizar e disponibilizar: “temos 2% dos materiais do MEC disponíveis no portal do MEC, ou seja, o próprio MEC não consegue disponibilizar aquilo que ele mesmo produz” (gestor da SECAD, Diário de Campo, 17/11/2010). Nesse sentido veremos, a partir de agora, a análise de uma pequena amostra dos materiais produzidos no seio da agenda anti-homofobia que pude agrupar ao longo do trabalho de campo.

### **5.7.1 O Material Formativo**

A maioria do material produzido na agenda anti-homofobia na educação é do tipo “material formativo”. Segundo o MEC, “material formativo” são os materiais “destinado[s] ao professor” [Diário de Campo, 17/11/2010] que incluem, basicamente, livros com coletâneas de artigos ou monográficos que abordam as questões das homossexualidades e combate à homofobia na escola. Alguns exemplos de “material formativo” são os livros Educando para a diversidade (PASINI, 2007), Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar (RIBEIRO; QUADRADO, 2008) e Diversidade sexual: perspectivas educacionais (LOIOLA, 2006). Todas as obras, destinadas ao professor, apresentam textos teóricos sobre os temas concernentes à agenda anti-homofobia, sendo que algumas delas apresentam sugestões de atividades. Elisiane Pasini apresenta os objetivos da primeira publicação mencionada, fruto de reflexões de dois cursos de formação presencial realizados pela ONG Nuances, afirmando o compromisso do livro tanto na formação do professor como na formação da sociedade:

Nesta publicação apresentaremos um pouco dos debates enfrentados nos cursos. Para tanto, convidamos um estafê de profissionais que compartilharam dos Cursos, de um ou do outro, para contribuir com seus temas e, assim, nos provocar a refletir sobre a Educação e as Diversidades. Os textos apresentados proporcionarão visibilidade ao tema da violência homo fóbica, lesbo fóbica, trans fóbica e a problematização de temas ditos periféricos junto à sociedade (2007, p. 9).

O “material formativo” organizado por Paula Regina Costa Ribeiro e Raquel Quadrado (2008) é box em que se incluem três publicações: um livro para educadores dos anos iniciais, um livro para educadores dos anos finais e um livro em que educadores compartilham experiências. Segundo Paula Ribeiro et al.:

Esse material é dirigido a tod@s profissionais da educação – professor@s, supervisor@s, orientador@s, diretor@s, entre outr@s – que buscam em suas práticas pedagógicas introduzir as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em suas salas de aula contribuindo assim para a superação do preconceito, da violência, da homofobia e o respeito e a valorização das diversidades sexuais, de gêneros e da orientação afetiva-sexual (2008, p. 6).

O livro de Luís Palhano Loiola (2006), que integra o quadro de ações do curso de formação de professores “Diversidade Sexual: para além de uma educação escolarizada” em Fortaleza, buscou, como aponta o autor, “incentivar profissionais da educação à pesquisa e estudos sobre sexualidade humana no contexto educacional” (p. 14). Nesse sentido, nos três exemplos citados, menciona-se a necessidade de material de formação do professor, buscando produzir publicações que possibilitem a inclusão dessas temáticas nos currículos tanto da escola como dos cursos de formação inicial de professores. Desta forma, segundo os livros, é possível contribuir para a “transformação social” por meio da produção de “material formativo”, uma vez que esses materiais põem luz sobre um tema considerado “marginalizado” nos currículos escolares e de formação inicial de professores.

### **5.7.2 Os Materiais Literários**

Uma modalidade que não aparece na agenda anti-homofobia, mas que é de fundamental importância em outras agendas da SECAD, são os “materiais literários”. Segundo o MEC, “material literário” é aquele que “circula no meio escolar e é destinado à escola” [Diário de Campo, 17/11/2010]. De acordo com o MEC, no Plano Nacional do Livro Didático:

A literatura revela-se como um dos caminhos privilegiados para que os alunos, sejam crianças, adolescentes, jovens e adultos, se realizem como leitores autônomos, apreciadores das várias possibilidades de leitura que um texto literário pode oferecer. Para além da fruição estética, o acesso a obras literárias de qualidade contribui para que os alunos possam apropriar-se de práticas de leitura e escrita que contribuirão para que esse leitor interaja com a cultura letrada, levando-o ao pleno exercício da cidadania (2011, p. 10).

O material literário inclui contos, novelas e romances com alguma exceção para a poesia (RAMOS, 2008). No contexto da agenda antirracismo, Eliane Santana Dias Debus e Margarida Cristina Vasques afirmam que “a literatura infanto-juvenil amplia as referências para os desenvolvimentos emocional, cognitivo e social da criança, indo ao encontro da identidade de cada par” (2009, p. 143). Conforme apontam as autoras, é por meio da leitura desse tipo de material que se pode propiciar “novas” experiências para crianças e jovens na escola que possibilitam entender o mundo e os seus significados. Para Andréia de Souza Lisboa, os principais desafios da produção de literatura que aborde o tema do racismo para o trabalho com crianças e jovens na escola são:

[a] ampliação do número de publicações, [a] garantia ao acesso e à leitura das obras, [a] intensificação de divulgação, [o] preparo das(os) educadoras(es) para a adoção e utilização das obras, além d[o] desenvolvimento de uma metodologia de trabalho adequada à abordagem dessa temática em sala de aula ou em sala de leitura (2005, p. 200).

Apesar de não ter relação com a SECAD, mas estar intrinsecamente ligado a uma agenda anti-homofobia na educação, está o livro *Meus dois pais*, de Walcyr Carrasco (2009). A obra, que aborda a história de um menino que vê seus pais se divorciarem e o pai iniciar uma relação de conjugalidade homossexual, é um exemplo de como a literatura infantil pode (e deve) ser incentivada como forma de tratamento dos temas da agenda anti-homofobia na educação.

### 5.7.3 O Livro Didático

O “livro didático” é um tipo particular de material, caracterizado pela sua ampla distribuição nas escolas, sua organização segundo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a disciplinaridade com a qual se organiza. Portanto, são “livros didáticos” aqueles de “Português”, “Matemática”, “Geografia” etc., que vemos os estudantes carregando em suas mochilas no caminho para a escola e todo outro tipo de material didático pedagógico é entendido, pelo MEC, como “outros materiais”: “[buscamos] propor uma política de distribuição de materiais mais ampla, de forma a oferecer aos alunos da rede pública, além dos livros didáticos, [...] outros textos que possam contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos e participativos” (PNLD, 2010, p. 7). Como apontam Tatiana Lionço e Déborah Diniz,

os livros recomendados pelo MEC e distribuídos pelo FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] passam por análises de comissões técnicas constituídas por docentes e pesquisadores de universidades federais brasileiras. Após a análise das obras submetidas à avaliação mediante edital de convocação, o MEC lança os Guias do Livro Didático. Tais guias apresentam as sinopses das obras e coleções didáticas, que devem ser escolhidas pelo professor e pela professora e demandadas ao FNDE. Entre os critérios de seleção e avaliação dos livros, há quesitos sobre proselitismo religioso, racismo e sexismo, com claras proposições éticas em defesa da diversidade, da tolerância e da promoção da igualdade. No entanto, apenas recentemente o tema da diversidade sexual ascendeu à categoria de questão de direitos humanos a ser incluída nas avaliações dos materiais a serem utilizados nas escolas, a partir da inserção de menção direta à orientação sexual no edital de seleção e avaliação do PNLD 2006/Dicionários e no PNLEM 2010, bem como recomendação para o enfrentamento da homofobia no edital do PNLD 2011 e no Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) de 2008 (2008, p. 310).

As publicações da agenda anti-homofobia que mais se aproximam dos “livros didáticos”, apesar de consideradas “outros materiais” pelo MEC, são aquelas que nomeei como “módulos de aprendizagem”, por serem obras híbridas, nos moldes do livro didático, em que há textos teóricos voltados para professores e estudantes (levando-se em conta a “tradução” dos conhecimentos acadêmicos para o público escolar), comentários sobre os textos teóricos, exercícios e atividades para serem feitas pelos estudantes, sozinhos ou em grupo, em casa ou na sala de aula. O exemplo mais próximo da agenda anti-homofobia é o livro *Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*, de Jimena Furlani (2008). A obra, que também finda um projeto financiado pela SECAD de formação de professores, busca “apresenta[r] princípios políticos voltados a uma educação de respeito às diferenças e de positividade das muitas identidades assumidas, hoje, pelos sujeitos sociais, decorrentes de sua sexualidade, seu gênero, de sua inserção étnico-racial, de seu estado físico, etc.” (FURLANI, 2008, p. 4) por meio de “contribuições reflexivas” em forma de texto das várias autoras dos capítulos, “discussões”, “exercícios desconstrutivos” e um anexo composto de uma série de “pranchas” que buscam explicitar a multiplicidade de modelos de família na sociedade brasileira contemporânea. Como afirmou a SECAD, a obra organizada por Jimena Furlani articula “um currículo com conteúdos relacionados à vida extra-escolar das(os) alunas(os), a criação de oportunidades de reflexão sobre a vivência da sexualidade e a construção de projetos de vida [e] o reconhecimento da importância de a Escola desenvolver uma ‘cultura de prevenção’ a partir da educação sexual infantil” (2008, p. 5). O livro didático é, portanto, o tipo de material com maior investimento teórico e prático, sendo alvo de uma avaliação mais rígida que outros tipos de materiais em que se deve, como escutei, “gerenciar muito bem o conteúdo do ponto de vista didático-pedagógico” e a forma do livro, “desde o papel até o formato, corte etc.” [Diário de Campo, 17/11/2010].

#### **5.7.4 As Tecnologias Educacionais**

Outra modalidade de materiais didático-pedagógicos, mais recente e com maior dificuldade de aprovação no MEC, é chamada de “tecnologias educacionais”. Segundo escutei no MEC, “tecnologias educacionais” são “aparatos, recursos pedagógicos, conteúdos digitais ou não” em que se incluem materiais impressos diferentes de “livros” e também todo o material que “não é impresso” como “DVDs, boletins,

folderes, qualificadores [sic] e quebra-cabeças” [Diário de Campo, 17/11/2010]. Como na agenda anti-homofobia as principais “tecnologias educacionais” foram a produção de vídeos e material interativo em forma de CD, dedicarei uma parte da reflexão a essa tecnologia específica adiante. O único exemplo diferente de tecnologia educacional na agenda anti-homofobia que encontrei, apesar de não ter tido acesso ao material, apenas a notícias sobre ele, é o “kit de jogos educativos ‘E aí?’”, produzido no final da formação de professores realizada pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Segundo o site da instituição:

o kit foi concebido com apoio do Departamento de Comunicação Social da UFMG, ao longo dos anos de 2008 e 2009, e financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do MEC. Ele é composto de um manual do educador e da educadora, um jogo da memória, um quebra-cabeças e um jogo de interpretação de papéis (2010).<sup>127</sup>

Como apontaram gestores da SECAD e coordenadores de projetos da agenda anti-homofobia, os materiais entendidos como “tecnologias educacionais” são “mais difíceis” de serem aprovados pelo MEC: “como vocês sabem é demorado o processo de dar parecer do MEC [para esse tipo de material]” [Diário de Campo, 17/11/2010]. Essa “maior dificuldade” ocorre porque há desconfiança do campo educacional sobre o uso desconexo das teorias da aprendizagem desse tipo de material:

sabe-se que o emprego deste ou daquele recurso tecnológico de forma isolada não é garantia de melhoria da qualidade da educação. A conjunção de diversos fatores e a inserção da tecnologia no processo pedagógico da escola e do sistema é que favorecem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade (ANDRÉ, 2009, p. 17).

Em 2009, o MEC passa a classificar os “ambientes de aprendizagem” dos cursos semipresenciais (espaço virtual em que

---

<sup>127</sup> Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/mostraNoticias.php?codigo=792>>.

acontecem as atividades do curso), como é o caso do programa “Gênero e Diversidade na Escola”, também como “tecnologias educacionais” (BRASIL, 2009).

As “tecnologias educacionais” mais recorrentes na agenda anti-homofobia no MEC podem ser divididas em “materiais textuais” (boletins, cartilhas e panfletos) e “materiais audiovisuais” (curta-metragens e CDs interativos). Foram produzidos vários materiais que podem ser classificados como “boletins”, que geralmente são publicações de 2-4 páginas que tanto versam sobre as perspectivas teóricas dos projetos executados, como funcionam como material de propaganda dos cursos de formação presencial ou das ações das instituições. O boletim *Diálogos: gênero e diversidade sexual*, do GRAB Fortaleza, “é um instrumento de comunicação entre educadores/as da escola e do movimento social homossexual [...] e contribuirá para a divulgação e socialização de experiências exitosas nos espaços de formação dos/as jovens no sentido do enfrentamento do sexismo e à homofobia”. As cartilhas também foram materiais com expressiva importância na agenda anti-homofobia. Em *Diversidade sexual na escola*, Alexandre Bortolini afirma que “o que a gente espera é que, depois de ler este material, de alguma forma, você possa repensar, reconstruir o seu olhar sobre alguns dos assuntos aqui abordados. E que este trabalho não sirva apenas de material de leitura, mas como um incentivo à ação, à ação transformadora”. As cartilhas são “livretos” geralmente muito coloridos, com muitas imagens e com textos pequenos e muitos boxes com frases em destaque. Os panfletos são materiais de divulgação dos cursos de formação e seus eventos e são produzidos, geralmente, no início dos projetos e divulgados entre a população que se busca beneficiar com as ações. Entre o material audiovisual, especificamente entre os curta-metragens, estes seguiram basicamente dois formatos: “ficção” (com o objetivo de produzir material para discussão e problematização dos temas da agenda anti-homofobia) e “documentário” (com o objetivo de formação de professores e alunos nas teorias de gênero e sexualidade na educação). Entre os curtas de ficção, optei por trazer como exemplos dois filmes intitulados *Cenas da vida*, produzidos pelo Grupo de Pesquisas Sexualidade e Escola (GESE) da FURG, em 2008, os quais, segundo Joanalira, integrante da equipe de coordenação do projeto, “não têm final, acabam com reticências, para que o professor possa refletir com os alunos” [Diário de Campo, 17/11/2010]. Paula Regina Costa Ribeiro, ao apresentar o DVD, escreve: “tivemos o intuito de possibilitar discussões, problematizações e buscas de alternativas criativas e de superação de situações de desamparo e de opressão”, dessa forma,



“sugerimos que os vídeos apresentados sejam utilizados dentro de um contexto educativo e que as possibilidades de abordagens não sejam tomadas como ‘prescrição’, mas sim como um leque de possibilidades em que tais situações sejam questionadas, repensadas e reformuladas pelo coletivo”. Essa característica mencionada por Joanalira e reforçada por Paula Ribeiro, em que os vídeos têm objetivos de “incitarem a reflexão”, é recorrente nas produções audiovisuais de ficção. Já na modalidade “documentário”, os vídeos trazem depoimentos de teóricos, ativistas, gays, lésbicas, travestis, transexuais, professores e professoras e outros sujeitos envolvidos nessas temáticas. No documentário Escola sem homofobia (ABIA, 2006), os diretores Vagner de Almeida e Luciana Kamel buscaram mostrar “como a vivência na escola pode ser um caminho para o exercício da cidadania plena e um ambiente de respeito à diversidade sexual”. Já o vídeo Identidades, gênero e diversidade sexual (UFRN, 2009) sob a direção de Luciano Melo, Giovanna Rêgo e Diogo Moreno, traz depoimentos de alunos, professores, sujeitos LGBTTT e busca desconstruir as visões homofóbicas (também presentes no vídeo na forma de depoimentos de alunos) a partir de reflexões do campo dos Estudos Gays e Lésbicos. O vídeo tem uma apresentação e “capítulos” temáticos que abordam os temas/conceitos de “sexualidade”, “escola”, “travestis”, “preconceito” e “homossexualidade”. O último tipo de “tecnologias educacionais” são os CDs interativos. O Sexualidade tá ligado?!, do GESE/FURG, traz uma mescla ampla de atividades, como afirmou Joanalira:

O DVD Sexualidade tá ligado?! tem um quiz com perguntas e respostas. Em Rio Grande, instalamos o programa nas salas de informática. Tem um encarte que explica como funciona o material e as possibilidades de trabalhar com ele na escola. Tem uma parte que se chama Você Sabia. Tem também um glossário com termos como homofobia e sexualidade. O glossário é importante para os estudantes terem contato com essas nomenclaturas [Diário de Campo, 17/11/2010].

Vemos, portanto, que as “tecnologias educacionais” têm importância central na agenda anti-homofobia na educação proporcionando, como afirma Paula Regina Costa Ribeiro, “problematizar processos socioeducativos autoritários que produzem marginalização e exclusão de sujeitos e de identidades considerados ‘diferentes’” (2008).

Tatiana Lionço e Deborah Diniz (2009) apontaram que se deve investir mais na produção de material didático. Segundo as autoras, “o Ministério da Educação tem privilegiado a estratégia de capacitação de professores(as). Essa é uma iniciativa de grande valor, mas deve estar associada ao compromisso de desenvolver e oferecer materiais didáticos que venham a subsidiar a atuação em sala de aula” (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 12-13). As autoras também mostraram como os livros didáticos da forma como estão hoje, desempenham “o papel de manutenção da ordem social estabelecida” (ibidem, p. 79), ou seja, impedem que “o combate à homofobia” na escola esteja em sintonia com as obras usadas pelos professores com os alunos que afirmam, diga-se de passagem, exatamente o contrário. Fernando Pocahy, Rosana de Oliveira e Thaís Imperatori mostram como, nos livros didáticos, vigora uma “política do silêncio” sobre a diversidade sexual, o que, segundo os autores, “[gesta] campos de exclusão na relação entre o que pode e o que não pode ser dito” (p. 128). A produção de material didático-pedagógico é, como vimos, de suma importância para a agenda anti-homofobia na educação, seja na consecução dos seus objetivos de transformação social, seja no combate cotidiano da homofobia, discriminação e violências nas escolas.



## **CAPÍTULO 6 – TENSÕES**

### **6.1 A POLÊMICA DO FINANCIAMENTO DE ONGS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A política anti-homofobia no Ministério da Educação (MEC) envolveu, de 2003 a 2011, ONGs e universidades; mas é em dezembro de 2007 que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publica uma resolução (ANEXO I) na qual as parcerias para a formação de professores em gênero e diversidade seriam firmadas apenas com instituições públicas de educação superior (IES) e instituições federais de educação profissional e tecnológica (IFETs). Conforme aponta Alexandre José Rossi, “de início [a política anti-homofobia no MEC] era marcada principalmente pela parceria entre Estado e ONGs, ao longo do processo foi se modificando de maneira que, no ano de 2007, as ações foram descentralizadas apenas para universidades” (2010, p. 124-125).

Durante o trabalho de campo, escutei duas versões para este “deslocamento”: uma originária dos movimentos sociais que atribui a fraudes e irregularidades na execução de recursos públicos o fim das parcerias com as ONGs e outra originária de acadêmicos que avaliam as ONGs como incapazes de acessar adequadamente a clientela dessas políticas. Veremos, dessa forma, essas duas versões, começando pelo ponto de vista ativista, e, então, iremos ao ponto de vista acadêmico. Ao longo do capítulo, analisarei também outros três pontos: 1) o conflito entre sujeitos dos Movimentos Sociais, Estado e Academia; 2) as tensões em relação à avaliação e publicação de materiais didático-pedagógicos; e 3) a polêmica do “kit anti-homofobia” do projeto “Escola Sem Homofobia”.

#### **6.1.1 A versão dos movimentos sociais: improbidade administrativa**

Acusadas de “pregarem para os já convertidos”, ONGs atribuíram à improbidade administrativa o fim das parcerias com o MEC. No final de 2007, o questionamento tanto da competência como da honestidade da sociedade civil marcou a relação entre Estado e movimentos sociais pela ampla divulgação do “escândalo” do programa “Brasil Alfabetizado”. O “escândalo” desse programa foi fruto de uma denúncia

do jornal Correio Braziliense (DF), em agosto de 2007,<sup>128</sup> e amplamente divulgada em vários estados brasileiros, sobre ONGs que recebiam recursos para alfabetização de turmas de jovens e adultos que, ao fim, nunca existiram.

Em setembro de 2007, na revista Isto é Gente<sup>129</sup> é atribuída a Orlando Silva (PCdoB), então Ministro dos Esportes, a seguinte colocação: “nós hoje [governo federal] temos mais convênios com ONGs que com Estados e municípios; nós vamos reverter essa situação”. Além disso, é atribuída ao MEC, na mesma notícia, a meta de diminuir cada vez mais a parceria com as ONGs: “no MEC, a inversão já foi feita [no número de parceiras com ONGs ou Estados e municípios]. Até o ano passado, 80% das verbas do Brasil Alfabetizado iam para o terceiro setor e 20% para os Estados e municípios. Ao fechar agora os repasses deste ano, os porcentuais foram trocados”. Desta forma o “deslocamento” das parcerias da política anti-homofobia se insere em um quadro mais amplo em que o Estado brasileiro buscou intensificar a relação do governo federal com Estados e municípios no modelo de “Estado Indutor” apregoado pela então Ministra-Chefe da Casa Civil, Dilma Rousseff.<sup>130</sup> Como vimos, o governo federal de Lula considerou-se “indutor” e a concretização da “indução” se deu também em relação com estados e municípios, e não com ONGs. Para além da suposta “incompetência” das ONGs, está em jogo o “papel do Estado” defendido pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O fim das parcerias com ONGs pode representar muito mais a “ideologia de Estado” do governo Lula do que propriamente a competência ou incompetência da sociedade civil na implementação de políticas educacionais anti-homofobia.

Ativistas dos movimentos LGBTTTT que estiveram envolvidos na agenda anti-homofobia no MEC atribuem o fim das parcerias firmadas com a sociedade civil a fraudes e irregularidades no uso de recursos públicos por determinadas ONGs. Em mesa-redonda no Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), na capital

---

<sup>128</sup> “ONGs FAZEM A FARRA COM ESCOLAS-FANTASMA”: Era para ser o maior programa contra o analfabetismo no país, mas está se transformando em mais uma triste lição de como fraudar o governo. Organizações não-governamentais (ONGs), cadastradas no Ministério da Educação, que deveriam ensinar a ler e a escrever, abusam de endereços falsos e turmas inexistentes para justificar os recursos recebidos do Brasil Alfabetizado, que no ano passado levou R\$ 170 milhões da União. A reportagem percorreu diversas turmas em três estados e no Distrito Federal. O resultado foi o mesmo: uma aula de irregularidades (Correio Braziliense, capa, 26/08/2007).

<sup>129</sup> “Dinheiro pelo ralo”. “Auditorias do Ministério da Educação e Cultura e do TCU comprovam desvio de dinheiro público destinado a ONGs” (Isto É, 1975, 05 set.07).

<sup>130</sup> Ver Capítulo 3.

paulista em 2008, escutei o ativista Beto de Jesus falar sobre as políticas públicas da educação de combate à homofobia. Beto foi convidado de última hora (naquele momento da mesa) devido à ausência de três palestrantes. Compôs a mesa com Lula Ramires e Beto de Jesus o professor universitário Anderson Ferrari, referência teórica no campo da Educação no combate à homofobia na escola. O convite veio do coordenador da mesa, o ativista Lula Ramires, dirigente do grupo CORSA de São Paulo, ONG pioneira no debate sobre homofobia na escola. Beto, em uma fala improvisada, resgatou os principais “feitos” da política anti-homofobia no MEC, elogiando a quantidade de projetos de formação de professores aprovados pelo MEC no primeiro ano da política (final de 2004-2005). Em certo momento de sua fala, Beto aborda e culpabiliza o término de parcerias com ONGs, atribuindo o fato ao “escândalo” do programa “Brasil Alfabetizado”:<sup>131</sup>

“Foram financiados ao todo 47 projetos, 15 só no primeiro ano”. “Então veio o problema do Brasil Alfabetizado. Porque tinha ONGs que recebiam o financiamento e muitas delas eram ONGs milionárias! Aí veio o Ministério Público e cessou o convênio com as ONGs e hoje só faz com universidades” [Diário de Campo, 10/09/2008].

Se pensarmos em conjunto o “escândalo” do “Brasil Alfabetizado” (agosto de 2007) e a publicação da Resolução do FNDE (dezembro de 2007), há coerência no término da parceria entre MEC e ONGs, segundo a versão dos movimentos sociais.

Também suportou o ponto de vista da cessação de parcerias com ONGs devido a fraudes e irregularidades por parte da sociedade civil o grupo CORSA de São Paulo. Em texto intitulado “O CORSA e a Educação”, publicado no sítio eletrônico do grupo, afirmou-se:

---

<sup>131</sup> Conforme Portal do MEC: “O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos.” (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article)>).

Postas sob suspeição pela irregularidade administrativa e financeira de algumas, as ONGs – em sua totalidade – deixaram de contar com o apoio das autoridades governamentais. Assim, em 2008 não [houve] um único projeto financiado para esta temática [educação]. As conseqüências são previsíveis: o ainda incipiente acúmulo dos últimos anos certamente se perderá pela falta de continuidade das ações. Além disso, até o momento o MEC não realizou nenhum encontro coletivo com os executores destas formações docentes para que as equipes pudessem compartilhar as conquistas que lograram e analisar com serenidade os obstáculos que têm enfrentado.<sup>132</sup>

Nesse trecho, vemos o quanto o fim da parceria com ONGs é atribuído à própria sociedade civil, denunciando, de certa forma, a generalização da sociedade civil como um bloco único feita pelo MEC, ao cessarem as parcerias com “todas” as ONGs no que tange à formação de professores em gênero e sexualidade.

Em mesa-redonda durante o Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 (2010), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tive a oportunidade de escutar uma gestora das políticas anti-homofobia no MEC e perguntei-lhe, após sua palestra, sobre a relação do MEC com os movimentos sociais LGBTTT. Sua resposta foi curta e direta: “precisamos melhorar a relação com as ONGs, precisamos melhorar muito essa relação” [Diário de Campo, 02/09/2010]. Se o MEC, pela fala de sua gestora, sinaliza a debilidade da relação com os movimentos sociais e a necessidade de “melhoria”, é porque reconhece o fim da parceria datado de 2007. Entretanto, o fim da parceria se dá em momento anterior à avaliação concreta dos projetos executados pelas ONGs (denunciado pelo CORSA no fragmento acima), o que, de certa forma, demonstra “suspeição” descréitosa do MEC em relação às ONGs ou uma posição “ideológica” de “papel do Estado”.

---

<sup>132</sup> Disponível em: <<http://corsa.wikidot.com/>>.

### **6.1.2 A versão dos acadêmicos: incapacidade dos movimentos em acessarem a clientela das políticas**

A versão acadêmica sobre o fim da parceria com ONGs é a incapacidade da sociedade civil em acessar a clientela da política: os professores. Essa análise está espalhada no campo das políticas anti-homofobia e é uma avaliação que escutei em várias situações, como no trabalho de pós-doutorado da Profª. Zulmira Newlands Borges, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que etnografou a “primeira onda” de formação de professores em diversidade sexual, particularmente três edições de um curso executado por uma ONG do movimento LGBTTT. Em artigo publicado em coautoria com sua orientadora de pós-doutorado, Zulmira analisa minuciosamente a clientela dos cursos que observou:

a hipótese inicial era de que os/as professores/as se teriam deparado com as questões da diversidade sexual e com as discriminações em sala de aula e, a partir dessa experiência em sua escola, teriam procurado a formação no curso. Entretanto tal hipótese não se confirmou. Das 20 pessoas que participaram desta pesquisa, apenas três se encaixavam nesse perfil especialmente por serem professoras responsáveis em trabalhar o tema da sexualidade em suas escolas. As outras participantes militavam em movimentos sociais relativos à diversidade social (BORGES; MEYER, 2008, p. 68-69).

O objetivo final da formação de professores, segundo o MEC, é a transformação social, particularmente do quadro homofóbico e sexista da sociedade brasileira, e isto envolve o alcance de determinadas metas. Se os cursos de formação de professores executados por ONGs implementam uma estratégia de “pregar para os já convertidos”, que é o caso de formar ativistas e professores cuja prática pedagógica já inclui o combate à homofobia e ao sexismo, na lógica do MEC a transformação social nunca seria alcançada. Foi a parceria com as universidades que possibilitou a ampliação do número de participantes nos cursos, bem como a diversificação da clientela (agora não mais os “já convertidos”), especialmente por meio do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e outras ações executadas por IES e IFETs.



Vimos que há duas versões da mesma história: o fim da parceria entre ONGs e MEC na formação de professores em gênero e diversidade sexual. De um lado, ativistas argumentam que o fim da parceria se deu exclusivamente por uma questão de improbidade administrativa. De outro, acadêmicos anunciam a dificuldade das ONGs em ampliarem o público-alvo dos cursos de formação para professores que não têm vínculo político com os novos movimentos sociais. O fim da parceria entre Estado e ONGs na agenda anti-homofobia no MEC foi motivado pelo “escândalo” do “Brasil Alfabetizado”. Entretanto, também acredito que, caso as ONGs tivessem mostrado, naquele momento, a eficácia de suas ações em diálogo com a linguagem governamental, a parceria poderia ter sido defendida com mais força. Dessa forma, há que se fortalecer o advocacy com as agências de governo da área da Educação, combatendo a generalização da sociedade civil e mostrando a importância dos movimentos sociais LGBTTTT nos processos de formação continuada de professores nos temas de gênero e sexualidade.

## 6.2 O CONFLITO ENTRE ATIVISTAS E ACADÊMICOS NA AGENDA ANTI-HOMOFOBIA

A complexificação dos atores e instituições envolvidas em políticas anti-homofobia na Educação fez emergirem discursos de rivalidade e aliança entre ativistas e acadêmicos. A aquisição de recursos públicos para a implementação de projetos e a manutenção de elites executoras de políticas anti-homofobia na Educação só existe com disputa. O envolvimento de mais instituições e campos na implementação de políticas anti-homofobia intensifica também os conflitos entre as partes. São postas em jogo categorias acusatórias e denúncias cotidianas aparecem de um grupo ao outro. Os movimentos sociais são acusados de “essencialistas”. As universidades são acusadas de, na implementação dos projetos, priorizarem os interesses de pesquisa das coordenadoras. Apesar das acusações, um e outro lado também contrapõem essas versões quando há elogio tanto do papel dos movimentos sociais nas formações, como da qualificação do conteúdo por que foram responsáveis os acadêmicos. Apresentarei a natureza de dois conflitos específicos (“partidários X independentes” e “identitários X queers”), para posteriormente discutir os contrapontos dos grupos envolvidos.

Beatriz Preciado (2011) é um dos principais expoentes do pensamento queer contemporâneo. A autora propõe, como política dos anormais, a noção de “multidões queer”, fazendo frente a políticas e

teorias que têm como base as diferenças que se traduzem, desse modo, na subjetivação de determinadas matrizes que se mostram ontologicamente estáveis e, em certa medida, naturalizáveis/naturalizadas. Diferentemente da clássica “política de identidades” dos anos 1970 e 1980, com sua categoria de “minorias” (no caso específico “minorias sexuais”), Preciado propõe a noção de multidão, uma multidão de diferenças que não se materializam concretamente sob determinados rótulos. Enfrentar o “essencialismo” com o qual se constroem as identidades políticas LGBTTT é parte do projeto queer que busca, antes de uma “guerra” contra “o movimento”, refletir sobre a abjeção como lugar político, cujo “inimigo” é o assimilacionismo e o pensamento heterocentrado, que, como afirma a pesquisadora, ainda domina a ciência e a política sexuais.

A rivalidade entre ativistas e acadêmicos, posta em voga sob a categoria “guerra”, tem como principal marcador a clássica disputa entre “essencialistas” e “não essencialistas”, evidenciada há 30 anos pelo movimento feminista, e traduzida para a agenda anti-homofobia como rivalidade entre “identitários” e “queers”. Numa proposta de teorizar a prática política feminista, Silvana Aparecida Mariano revisa as autoras que mais fortemente têm proposto a crítica ao essencialismo identitário no movimento feminista:

Apesar das diferenças e das nuances, por vezes difíceis de serem apreendidas, parece haver um ponto comum entre Chantal Mouffe, Judith Butler, Teresa de Laetis e Joan Scott em torno do entendimento de que a saída para esses problemas entre igualdade e diferença, rejeição do essencialismo e das normatizações, está na manutenção dos conflitos. Para Mouffe e Butler, a articulação no campo político, se se pretende democrática e não essencializada, deve pressupor a existência de conflitos. Quando Laetis fala da manutenção da ambigüidade podemos supor que se trata dessa mesma concepção, pois resultaria no convívio com o conflito (2005, p. 503).

Desde Max Gluckman (1958) a disciplina da antropologia tem concebido o conflito como inerente às sociedades, ou seja, estruturante do social. Apesar da posição do autor ser altamente marcada pelas

teorias marxistas e freudianas, o argumento de que o conflito não é algo que assalta a sociedade, mas a estrutura, tem marcado a teoria social.<sup>133</sup> É a partir dessa perspectiva que se propõe não apenas explicitar o conflito, mas analisá-lo para entendermos como determinados indivíduos e grupos sociais se estruturam segundo interesses próprios que visam operar e manipular crenças e valores.

### **6.2.1 O conflito entre “partidários” e “independentes”**

Tenho acompanhado conflitos no movimento LGBTTT desde que comecei a atuar nas agendas homossexuais. Lembro-me do período em que atuei exclusivamente no movimento e minha memória daquela época fala também dos conceitos que circulavam: Na primeira metade dos anos 2000, o conflito no movimento LGBTTT era fortemente marcado pelas categorias “partidário” e “independente”, cujo ápice aconteceu nas preparatórias da Conferência Nacional LGBT.

O “partidarismo” é um tipo de “contrato” com um grupo em torno de determinadas “regras”. Dessa forma, o “partidarismo” produz na prática cotidiana de seus sujeitos a reprodução de ideias comuns a quem compartilha daquela crença. Já os “independentes” possuíam contrato com o movimento LGBTTT. As acusações aos “partidários” envolviam comumente denúncias sobre lideranças “cooptadas” pelo governo, a defesa da estrutura partidária em detrimento das agendas homossexuais e anti-homofobia e que “partidários” usam o movimento como estrutura profissional. As acusações aos “independentes” estavam relacionadas principalmente com a falta de responsabilidade e compromisso coletivo, o niilismo e a luta apenas pelo “particular” em detrimento da “luta geral” pelo “socialismo” ou “direitos humanos”.

No feminismo brasileiro, há uma série de análises sobre os conflitos deste campo político. Alinne Bonetti (2007; 2009), ao analisar alteridades complexas em embate no Fórum de Mulheres de Pernambuco (FMP), mostra-nos como negociações entre feministas e mulheres de base produzem níveis variados de autoridade e capital político. Para a autora, o sistema de distribuição desigual de prestígios e privilégios (2007) presente no FMP põe em voga localidades em disputa que envolvem noções de classe e gênero. Disputas entre feministas “históricas” e “de base”, escolaridade ou experiência militante, acesso a recursos e redes internacionais e o reconhecimento nos campos

---

<sup>133</sup> Agradeço a Rafael Bastos (PPGAS/UFSC). Durante as aulas de Antropologia Política (2009), escutá-lo tornou possível esta reflexão.

feministas produzem diferentes formas de definir a pauta da agenda política do fórum, o que mostra que no campo do feminismo popular em Recife estão presentes na cena relações desiguais de privilégios marcadas, principalmente, pelos pertencimentos de classe e pelas concepções sobre gênero.

A troca de dádivas na análise da formação de grupos políticos na agenda anti-homofobia tem rendimento teórico.<sup>134</sup> “Partidários” e “independentes”, “queers” e “identitários” circulam em eventos, executam políticas, avaliam a produção uns dos outros e nesse sistema de troca de convites e pareceres se produz a agenda anti-homofobia. Assim, o conflito binário entre dois grupos distintos esteve presente durante os anos 2000 nas agendas homossexual e anti-homofobia, estruturando-a e produzindo-a da forma como a concebemos hoje.

A troca de convites e pareceres estrutura a agenda anti-homofobia na educação e podemos refletir sobre reciprocidade ao analisarmos os processos de construção da Conferência Nacional LGBTTT. A orientação nacional era de que cada conferência estadual, em que foram eleitos os delegados para a Conferência Nacional, organizassem uma conferência de abertura com acadêmicos especialistas nos temas das homossexualidades e travestilidades, mas que tivessem interlocução com os movimentos locais. Na Bahia, houve discussão sobre quem convidar, sugerindo-se nomes de pessoas de fora do estado. Entretanto, há na Bahia um acadêmico reconhecido mundialmente por seus feitos no campo das homossexualidades: o antropólogo Luiz Mott. Reconhecido por seu campo e citado por catedráticos da antropologia,<sup>135</sup> o convite direcionado a uma pesquisadora “estrangeira” foi recebido como uma quebra da rede de trocas simbólicas que produzem a agenda anti-homofobia. Luiz Mott, em um texto intitulado “Talibãs GLBT tentam enterrar vivo o decano do MHB [Movimento Homossexual Brasileiro]”<sup>136</sup> (2008), questiona o convite feito, atribuindo aos interesses específicos dos “partidários” a tentativa de sua “exclusão” do processo:

---

<sup>134</sup> Marcos Lanna (1995), ao trabalhar em um município do Nordeste, mostra como a formação de grupos políticos se dá pela troca de dádivas em uma relação hierárquica patrão-empregado na qual se põe em jogo a patronagem e o compadrio.

<sup>135</sup> Como aponta Gilberto Velho, “desde pelo menos o final do século XVII, início do XVIII, pesquisadores identificam rituais que, conforme observa [Luiz] Mott, são praticamente idênticos a rituais contemporâneos” (2006, p. 23). Desta forma, Luiz Mott, ao ser citado pelo fundador da Antropologia Urbana brasileira, pode ser classificado como acadêmico.

<sup>136</sup> Opto por transcrever trechos longos do texto pelo valor histórico, etnográfico e analítico deste documento.

A bem da verdade, quero deixar registrado a ocorrência de um verdadeiro atentado à ética e à militância homossexual em nosso país. Um grupo de gltb participantes da comissão organizadora da Conferência GLTB da Bahia, inspirados e teleguiados pelo petista Julian Rodrigues, do IEN [Instituto Edson Nêris] e da Comissão Nacional da Conferência GLTB, inimigo figadal de Luiz Mott, tudo fizeram para neutralizar a presença e importância histórica do Grupo Gay da Bahia neste processo, promovendo intrigas e estimulando animosidade dentro do movimento gltb da Bahia. Esta tal comissão, depois de muito discutir sobre meu nome para profêrir a conferência magna de abertura, sob o pretexto que eu dissera numa palestra na Fac. de Direito da UFBA que o PT estava tentando cooptar o movimento GLTB e que tal conferência era chapa-branca, esses talibãs glbt decretaram a morte social de Mott: decidiram convidar para abrir a conferência da Bahia a uma antropóloga expert em Queer Theory, sem nenhuma ligação histórica com o movimento gltb da bahia.

Luiz Mott, que acabou sendo o conferencista no estado da Bahia, com aula magna intitulada “A História da Homossexualidade na Bahia”, mostra-nos o momento de “embaralhamento” entre os conflitos duais de “partidários” e “independentes” e “queers” e “identitários”, que resulta no conflito mais “geral” entre ativistas e acadêmicos:

Fui interrompido várias vezes com palmas, e no final, aplaudido de pé, longamente, com sessão interminável de fotos com os admiradores. Consagração total, diferentemente do ocorrido com outras conferências magnas onde “experts” em homossexualidade, fora do meio, concluíram suas enfadonhas teorias com metade dos presentes que se retiraram do auditório.

Durante os trabalhos da Conferência Estadual da Bahia, nos dias que se seguiram à abertura com a aula de Luiz Mott, o conflito entre

“independentes”, corrente liderada por Luiz Mott, e “partidários”, corrente liderada pelo ativista paulista Julian Rodrigues, acirrou-se:

Conforme revelou-me um petista menos xiita, havia possibilidade de formação de uma chapa única, tendo como critério de indicação, além das subdivisões de gênero, orientação sexual, região, etc., o critério do mérito: os que oferecessem maior capacidade de em Brasília discutir as decisões da conferência baiana e garantir a efetivação de seus resultados. A orientação do talibã chefe, Julian, foi em contrário: chapa exclusiva do PT e do PCdoB. [...] Na Bahia, os talibãs impuseram o divisionismo. Como logo no início da conferência já haviam perdido a tentativa de fazer dos 13 membros da Comissão Organizadora delegados natos para Brasília, proposta que foi derrubada pelos delegados do interior, então os talibãs partiram para o terrorismo: caluniaram, ameaçaram, desmoralizaram. Foi necessária intervenção dos representantes do Governo para retirar Julian do plenário no momento em que lá deviam estar apenas os delegados. Aliás, foi absolutamente anti-ética a sua interferência na discussão do processo eleitoral, pois tendo sido convidado pelos talibãs para coordenar um grupo de trabalho, Julian liderou o processo de formação da chapa PT/PCdoB, imiscuiu-se entre os membros da Comissão que discutiam sobre o processo eleitoral, e numa manobra que ninguém entendeu o objetivo, aos berros, juntamente com seus teleguiados petistas, defendeu que a eleição dos delegados devia ser em votação secreta, diferentemente de todo o processo eleitoral anterior, onde a votação sempre foi com o crachá por contraste. E ainda alegava que “foi o voto secreto que derrubou ACM na Bahia”, escamoteando a história e toda nossa luta pela transparência, ao exigirmos que os representantes do povo votem em aberto, para conhecermos suas decisões e se estão de acordo com o que prometeram.

Luiz Mott denuncia, portanto, a negociação de princípios democráticos no processo de construção da Conferência Nacional LGBTTT em que se priorizaria a “aderência” a determinada instituição política em detrimento do “mérito”. Tal acusação pode ser entendida como uma acusação de “fisiologismo” em que a defesa da instituição e dos interesses de um grupo específico é garantida em detrimento da agenda política construída. Entretanto, em comparação com as feministas analisadas por Alinne Bonetti (2007) no contexto pernambucano, tanto Julian como Luiz compõem a elite política do movimento LGBTTT que define e constrói a pauta política. Julian e Luiz não são “ativistas de base”, mas “dirigentes”. E é na luta de elites e correntes políticas por ideias que se inserem os conflitos analisados nesta tese. Vejamos como, na luta simbólica por narrativas que organizam o movimento LGBTTT, Luiz Mott posiciona a si mesmo como decano do movimento LGBTTT e acusa a corrente de “partidários” de subjugar este lugar:

Aí então ocorreu a tentativa de enterrar vivo o decano do MHB: sempre aos berros, Julian, seu pau mandado Renildo e o auto intitulado Ricardina, completamente transtornados, aos berros, gritavam: “O coronel já morreu!”, obviamente assim querendo agredir moralmente ao decano do movimento gay da Bahia.

[...]

Não se trata de amor ferido, primadonismo, fogueira das vaidades, canto do cisne, nada disto: se há 30 anos, ninguém mais que eu no Brasil vem lutando incansavelmente pelos direitos humanos, não poderia me calar quando meus próprios direitos humanos estão sendo pisoteados, minha imagem e obra apagados e enlameados, por um bando de talibãs cegados pelo fundamentalismo esquerdista, pelo oba-oba dos ptas<sup>137</sup> e diárias pagas pelo nosso imposto, que querem subir e

---

<sup>137</sup> PTA é uma sigla para “passagem de transporte aéreo”. A categoria foi incorporada nos discursos de ativistas nos anos 1990, especialmente no período da Aids. Nos movimentos LGBTTT, a sigla é usada como “valor” da rede de trocas de convites entre gestores, ativistas e acadêmicos, uma vez que representa o meio de transporte para a participação em eventos. Apesar de a sigla ainda ser usada pelas lideranças como uma categoria acusatória ou jocosa de prestígio ou corrupção, burocraticamente foi suprimida e deu lugar ao termo de língua inglesa e-ticket, que não foi incorporado com a mesma eficácia nos conflitos analisados.

aparecer assassinando a imagem dos que não rezam pela mesma cartilha.

O “partidarismo”, que é entendido aqui por Luiz Mott como um “sistema de privilégios” concedido a uma determinada elite política que tem um modo operatório comum segundo as regras da instituição partidária à qual está vinculada, é também relativizado quando o antropólogo compara os dirigentes do “partidarismo” com o regime Xiita e cria gradações de “menos xiita” e “mais xiita” aos sujeitos deste marcador. Portanto, o “partidarismo” não é estanque, mas uma posição de privilégio relacional e contextual em que a prática do “partidário” em relação ao coletivo define seu lugar. Mesmo relativizando o lugar estanque do “partidário”, Mott define dois “blocos”, posicionando como “diverso” e “autônomo” o coletivo de “independentes”:

Concluo ratificando o que diversos militantes e “autonomistas” têm denunciado: esta fanática partidarização comandada pelos Petistas e seus aliados foi deletéria no passado e está sendo culpada por graves desinteligências dentro do nosso movimento. Decepcionei-me muito com Deco, meu amigo de longa data, que devido a aliança do PT com o PCdoB, se uniu aos talibãs em troca da indicação de um E-Jovem extremamente problemático para compor, primeiro a mesa de abertura da Bahia, em boa hora vetado, e agora, ainda indicado para a Conferência de Brasília. Trocou por um prato de lentilhas anos de amigável companheirismo.

[...]

Pena termos de perder tanto tempo com a animosidade criada pelo Julian e partidaristas, enquanto só nos quatro meses de preparação destas malfadadas conferências, 58 gltb foram assassinados, 7 na Bahia! e o que a ABGLT, Julian e seus talibãs amestrados fizeram pra estancar esta mortandade? NADA!!!

Interessante pensar esse conflito entre “partidários” e “independentes” em comparação com o trabalho da antropóloga Anelise Fróes (2010), que, ao pesquisar o feminismo porto-alegrense, deparou-se com a existência de coletivos automeados “autônomos” e coletivos “institucionalizados”. Segundo a autora:



o que move a realização de ações coletivas, para as autônomas, é o sentido de identidade, de “companheirismo”, mas não passa necessariamente por questões políticas de alianças formais e pontuais. Já para as “institucionalizadas”, a união de grupos passa inevitavelmente por debates políticos e de projetos, e sobre a definição de alianças (FRÓES, 2010, p. 98).

Como o movimento LGBTTTT envolvido na agenda anti-homofobia é exclusivamente institucionalizado, o conflito “autônomas X institucionalizadas” do feminismo porto-alegrense seria melhor traduzido comparativamente como o conflito “partidarizados X independentes” nos movimentos LGBTTTT. Privilegiamos a narrativa de Mott sobre o conflito não apenas para defender uma posição, mas pela densidade e autoridade com a qual o antropólogo descreve o fato. Entretanto, há outro ponto de vista que é dos “partidários”.

Durante a Conferência Nacional LGBT em Brasília, o ativista Julian foi nomeado pela Articulação Nacional de Transgêneros (ANTRA) como *persona non grata* para o movimento de travestis e transexuais. Essa nomeação se deu devido à acusação de desrespeito de Julian à autoridade e capacidade política das travestis. As travestis gostariam que tivesse sido nomeada como oradora do segmento durante a abertura da Conferência Nacional a ativista Keyla Simpson, então presidenta da ANTRA. A abertura contou com uma série de “celebridades” sendo a mais marcante a presença do presidente Lula (FIG. 9).



FIGURA 9: Abertura da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis (GLBT). À esquerda, a ativista travesti Fernanda Benvenutty; no meio, o presidente Lula; e, à direita, a primeira dama, Dona Marisa.

A Julian foi atribuída a escolha de Fernanda Benvenutty, ativista pessoense ligada ao mainstream do movimento e “partidária” do PT. Em defesa de Julian, respondendo a uma travesti liderança da ANTRA, Fernanda afirmou:

Quero que saiba que você deveria se aprimorar das políticas partidárias, afinal você faz parte de um deles. Quanto a você querer a Keila, na verdade você queria que fosse você. Como você tem um diálogo com todos os segmentos de L, G, e Bi, você fez todo tempo campanha contra a minha pessoa. Quanto a ser a Keila para estar na mesa eu sempre concordei e fiz a defesa do nome dela até na sala vip, porém, eu [não] podia quebrar as regras do cerimonial. Toda essa revolta contra o Julian é só por ele ter indicado meu nome e ele não fez isso por partido político não (BENVENUTTY, 2008).

O conflito entre “partidários” e “independentes” que vinha dominando os movimentos LGBTTT na primeira metade dos anos 2000 começa, como vimos no relato de Luiz Mott de 2008, a se nuançar e estruturar outro conflito, entre “queers” e “identitários”. Há coincidência na emergência deste conflito e na complexificação dos sujeitos envolvidos nas agendas anti-homofobia em diálogo (e disputa) com o Estado. Se, durante os anos 1980 e 1990, nas agendas anti-Aids,

intelectuais ativistas atuaram na densificação teórica das respostas à epidemia, com ativistas como Sônia Corrêa que ocupa o entre-lugar academia-movimentos sociais, nas agendas anti-homofobia, ONGs e universidades disputam recursos públicos e ideias em pé de igualdade burocrática (nos editais que antecedem o “escândalo” do “Brasil Alfabetizado”), apesar de algumas propostas exigirem a articulação entre os dois grupos. Estruturada pelo “escândalo” do “Brasil Alfabetizado”, a disputa entre ONGs e universidades se materializou na distância simbólica entre os dois mundos, concretizando-se no que chamaremos aqui como conflito entre “queers” e “identitários”.

### 6.2.2 O conflito entre “identitários” e “queers”

Uma corrente acadêmica queer tem acusado o movimento LGBTTT de “essencialista”, posicionando o movimento como um lugar “excludente”.<sup>138</sup> Esta acusação tem sido reproduzida em inúmeros eventos que observei, bem como está descrita em uma série de análises e notícias. Richard Miskolci posiciona o movimento LGBTTT como “identitário” e esta categoria carregaria consigo, segundo a interpretação deste professor, marcadores de classe com seus interesses específicos: “a palavra orgulho é classe média, quem quer ter orgulho é porque tem vergonha de ser o que é”. Em artigo apresentado na mesa “Novas Perspectivas e Desafios Políticos Atuais” do evento “Stonewall 40+ o que no Brasil?” (setembro de 2010, em Salvador/BA), o professor Miskolci explicita seu ponto de vista aderindo a uma interpretação do conflito na disputa por recursos públicos:

as verbas, antes disponibilizadas a ONGs e similares, cada vez mais são oferecidas – por meio de editais – também para universidades. Assim, percebe-se que aqueles/as que antes quase monopolizavam o acesso às verbas e sua aplicação social agora competem com nov@s atores/as de dentro do movimento e também da academia (MISKOLCI, 2010, p. 3-4).

---

<sup>138</sup> Em entrevista ao site ACapa, Richard Miskolci, professor de Sociologia da UFSCAR, afirma: “a política identitária mais divide do que une” (Disponível em: <<http://acapa.virgula.uol.com.br/site/noticia.asp?codigo=11097>>).

Além disso, Miskolci (2010) atua na definição dos dois polos da relação, ao afirmar, por exemplo, que

os “identitários” são algumas vozes dentro do movimento LGBT que, por serem estabelecidas, demandam para si o termo LGBT denominando aqueles que não compartilham de sua forma de fazer política de “os queer”. O que unifica os autoproclamados “identitários” não é uma identidade ou o compromisso com os LGBT, antes sua defesa de posição interna, priorização de verbas governamentais para si e a miope aspiração da manutenção da hegemonia em um fazer político em mutação. “Os queer” não são necessariamente “anti-identitários” e/ou acadêmicos, mas aqueles/as que o movimento democraticamente acolheu nos últimos anos e que têm contribuído para a construção de um outro fazer político, para a complexização dos debates internos e a problematização da relação do movimento com relação às suas bases e, sobretudo, com o Estado (id., p. 8).

Percebemos o quanto é recente a emergência de um grupo “queer” como força política na agenda anti-homofobia e nos movimentos LGBTTTT. Para se posicionar é necessário, como vemos na fala de Richard proferida na Bahia, diferenciar-se, e a diferenciação se dá, no texto acima, no uso de categorias acusatórias contra os “identitários” e na proclamação para si de legitimidade política e democrática para atuar. Concordo com Richard ao posicionar “os queers” como uma nova forma de fazer política que, nos moldes de Beatriz Preciado (2003), posiciona o abjeto como sujeito político.

Em resposta ao texto e acusações de Richard Miskolci, o ativista Julian aponta:

acabei de ler o mais novo petardo do professor Richard contra o movimento LGBT brasileiro. Recomendo a leitura, porque reflete uma determinada posição político-teórica que tem se estabelecido na academia e influenciado setores do movimento LGBT, sobretudo aqueles vinculados ao ENUDS [Encontro Nacional Universitário pela Diversidade Sexual].

[...]

O professor parte de uma crítica justa ao simplismo da dicotomia queer x identitários para insinuar que a repulsa a certos vieses acadêmicos e “queers” é um misto de anti-intelectualismo, com a pura e simples defesa de interesses econômicos. Ou aqué<sup>139</sup> de projetos, para ser mais direto.

[...]

Para sustentar sua posição, o professor Richard faz uma associação mecânica e sem lastro empírico-teórico entre os “identitários” e movimento LGBT a “gays brancos de classe média discretos” e, ao mesmo tempo, reivindica para os “queer” uma representação feminista, feminina, negra, pobre, etc. Não sei de onde ele tira isso. Deve ser para parecer politicamente correto. Ou a maioria dos “queer” não são gays brancos de classe média e intelectuais? E o movimento LGBT não é absolutamente plural, com representações em todo o Brasil, com uma representação trans, lés, negra, drag, também pobre? Esse pessoal deveria frequentar mais Paradas do Orgulho e militar na vida real, para conhecer um pouco mais a complexa realidade LGBT (RODRIGUES, 2010).

Um movimento social marcado pelo conflito entre “partidários” e “independentes” que negocia as lutas “geral” e “específica” com categorias como “socialismo” e “direitos humanos” recebe com perplexidade o artigo de Richard, uma vez que toca em um dos pontos de maior tensão para essas correntes: a sociedade de classes. Marcados pelas ideologias marxistas, a acusação de classistas é recebida como causadora de polêmica, mais do que propositora de novas “formas de fazer política”, como objetiva o professor. A perplexidade supracitada transparece na recepção, pelos ativistas, do artigo publicado, quando, por exemplo, Lula Ramires afirma que o artigo difunde “uma visão do movimento que não é a que eu vivenciei, e vejam que estou neste movimento há quase 30 anos”, e Toni Reis, presidente da ABGLT afirma que “não podemos ser binários... ui. [...] Não podemos fazer uma

---

<sup>139</sup> Segundo aponta Larissa Pelúcio em sua etnografia sobre a prostituição travesti, “‘aqué’ significa dinheiro. As travestis adotam uma série de termos vindos do ioruba-nagô, compondo uma espécie de gíria conhecida como bajubá, pajubá ou bate-bate” (2005, p. 224).

guerra – afinal são possíveis aliados(as) na academia”. Tanto Toni Reis como Lula Ramires reconhecem o tom “conciliador” com o qual termina o texto de Richard, apesar de Julian proclamar que, no artigo, “o criticismo excessivo dessa perspectiva carrega um misto de anarquismo, autonomismo e, até mesmo, certo viés liberal – que desvaloriza o movimento social organizado [e] quase ‘criminaliza’ as relações com o Estado”.

Pensando os conflitos “partidários X independentes” e “queers X identitários” comparativamente, vemos no “partidários X independentes” duas figuras “internas” ao movimento LGBTTT, Julian e Mott, que debatem, principalmente, as escolhas sobre a pauta política e o método de se “fazer política” na agenda. No conflito “queers X identitários”, há a marcante presença dos dois polos do conflito “partidários X independentes” no mesmo campo, dos “identitários”, ao passo que a complexificação dos sujeitos executores de políticas públicas, nos moldes do “Estado Indutor” de Lula, possibilita a emergência de um novo polo.

No gráfico abaixo (FIG. 10), vemos que a elite clássica do movimento LGBTTT produz aliança no conflito contra novos sujeitos que se integram na política em disputa epistemológica e por recursos públicos.

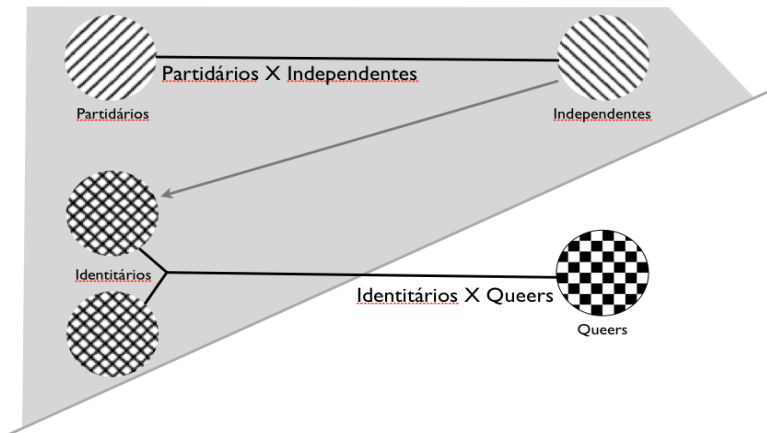


FIGURA 10: Gráfico dos conflitos na agenda anti-homofobia com as principais correntes em disputa. Com fundo cinza vemos o “campo” que mais fortemente atua no mainstream do movimento LGBTTT.

Em “O Costureiro e sua Grife”, Pierre Bourdieu (2002) nos mostra o quanto, para que novos estilistas se consolidem no campo da moda parisiense, é necessária a legitimação e o diálogo (que se dá majoritariamente pelos críticos de arte) com as gerações que os ascenderam, ao mesmo tempo que é preciso matá-las simbolicamente. Morte esta anunciada por Mott em seu texto em resposta aos “partidários” e também subentendida nas respostas de ativistas ao texto de Miskolci. Bourdieu nos mostra como as gerações consolidadas na alta costura apregoam o conservadorismo estético e a ortodoxia na produção da moda, ao passo em que as novas gerações se produzem sempre como “mais democráticas” e com estilo mais desafiador e moderno. Bourdieu, portanto, aponta que “‘fazer moda’ não é somente desclassificar a moda do ano anterior, mas, desclassificar os produtos daqueles que faziam moda no ano anterior, portanto, desapossá-los de sua autoridade sobre a moda” (2002, p. 138). E é na negociação de autoridade que se assentam os conflitos ora estudados quando “os partidários” enfrentam as gerações anteriores de “independentes” e “os queers” enfrentam as gerações anteriores de “identitários”.

### **6.2.3 Impacto dos conflitos na agenda anti-homofobia na educação**

Em diálogo com as lutas “geral” e “específica”, emerge também uma acusação aos acadêmicos que executam cursos de formação de professores em gênero e sexualidade: a de que acadêmicos não conseguiriam dialogar com os temas “mais gerais” e priorizariam, na execução dos cursos, seus “interesses particulares de pesquisa”.

Beto de Jesus, ao abordar o “escândalo” do “Brasil Alfabetizado” na ABEH de 2008, também relativizou a crença na universidade como solução da formação em gênero e sexualidade: “é preciso problematizar essa questão de só se financiarem universidades, porque eles pegam universidades, e os professores que coordenam as formações discutem nos cursos apenas os seus temas de pesquisa” [Diário de Campo, 10/09/2008]. O pouco diálogo com as ONGs e o financiamento exclusivo das universidades produziram a densificação teórica da agenda, mas ao mesmo tempo envolveram nas agendas de gênero e sexualidades IES e IFETs sem quaisquer vínculos com as homossexualidades, resultando também, assim como a acusação feita às ONGs, em uma maior “heterossexualização da agenda”, com coordenadores sem histórico ou experiência nos temas das homossexualidades e travestilidades. A superespecialização dos

acadêmicos como coordenadores dos cursos de formação é, conforme aponta Beto de Jesus, um dificultador do processo.

Mas Beto de Jesus também aponta que os acadêmicos qualificaram o conteúdo dos cursos de formação, afirmando que “o material ativista não pode ser usado na formação de professores porque é inadequado” [Diário de Campo, 10/09/2008]. Nesse sentido, o ativista, que participou da avaliação dos materiais didáticos das políticas anti-homofobia no MEC, outra fonte de conflito, agora envolvendo ativistas, acadêmicos e gestores, como veremos mais adiante no capítulo, afirma que acadêmicos são necessários para qualificar teoricamente o conteúdo das políticas. Da mesma forma, acadêmicos do campo da Educação que têm articulação com os movimentos sociais têm avaliado positivamente a participação das ONGs na formação de professores, uma vez que a presença concreta dos sujeitos das homossexualidades e travestilidades produziria uma experiência de alteridade fundamental na formação de professores para o combate à homofobia na escola:

Os encontros nos quais os/as facilitadores/as eram militantes travestis, gays, lésbicas foram mais mobilizadores. Nestes encontros o distanciamento (facilitador(a)/alunas(os)) foi quebrado. A troca entre os/as facilitadores/as oriundos dos movimentos sociais e educadoras(es) se mostrou muito importante, pois foram marcados pela potência da experiência [...] e trouxe à tona as contradições vividas pelos/as professores/as. O contato com “as pessoas diferentes” desestabilizou o distanciamento afetivo que o plano da teoria e da abstração pode construir, como, por exemplo, quando aprendemos a utilizar o modo de expressão politicamente correto sem que isso implique na transformação das práticas e a reflexão ética das ações das/os educadoras/es (NARDI; QUARTIEIRO, 2007, p. 88).

Compartilhando esta posição está Fabíola Rohden que produz um deslocamento no “papel” do movimento na formação de professores em diversidade sexual no MEC. Se num primeiro momento as ONGs (o movimento social) tiveram papel de “executoras” das políticas, Fabíola Rohden atribui ao movimento, já em um momento em que ONGs não formam mais professores, o fato de terem garantido e serem a condição de possibilidade de existência dessas políticas. Ao abordar a “revisão”



do conteúdo do curso Gênero e Diversidade na Escola, Fabíola aponta que fez parte dessa revisão a inclusão da importância dos movimentos sociais no processo: “outra inclusão fundamental é a importância dos movimentos sociais. Se não fosse pelos movimentos sociais, esse próprio curso também não existiria”. Essa revisão afirmada por Fabíola em curso de formação de tutores online na Universidade Federal de Santa Catarina representa a afirmação, presente no material didático do GDE:

As hierarquias produzidas por vários cruzamentos de discriminações, explicitando-se a intolerância e o desrespeito à diversidade] não formam um sistema absoluto e todo-poderoso. Há uma luta constante em torno do que é dito como moral, saudável, legítimo e legal em termos de sexualidade e gênero. Nessa luta, o Movimento Feminista, o Movimento Negro e organizações de mulheres negras, e o Movimento LGBT têm sido importantes protagonistas (GDE. Módulo III: sexualidade e orientação sexual. Unidade I, texto VI, p. 131).

Há um tópico intitulado “O Movimento LGBT Brasileiro: a questão da visibilidade na construção de um sujeito político” no livro do GDE em que se conta a história do movimento, reflete-se sobre a chegada da Aids ao Brasil, discute-se a segmentação do movimento e a organização de um movimento nacional etc. Dessa forma, ao menos na agenda anti-homofobia na educação, especialmente naquelas ações informadas prioritariamente pelas ciências humanas em articulação com os movimentos sociais, há uma troca de “elogios” e prestígio entre academia e movimentos sociais.

Vimos neste tópico alguns conflitos entre ativistas e acadêmicos que atuam nas agendas homossexual e anti-homofobia. Percebemos o quanto o conflito é estruturante das agendas e movimentos LGBTTT e que há sempre em voga um conflito dual entre dois “grupos” que compõem ou buscam compor a elite política do movimento. Se as alianças são produzidas por um sistema de trocas de convites e pareceres, a divisão se dá no uso de categorias acusatórias e difamadoras que buscam sempre desqualificar a ascendência e superelogiar os emergentes.

## 6.4 O CONFLITO NA AVALIAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Outra dinâmica nas agendas anti-homofobia na educação é a publicação de material didático-pedagógico, produtos que “geralmente” findam a relação de apoio entre o Ministério da Educação (MEC) e as instituições executoras de projetos. O material didático-pedagógico esteve envolvido em grande parte (se não em todas) as ações de combate à homofobia apoiadas pelo MEC.

Antes da instituição do Comitê de Publicações do MEC por meio da Portaria nº 434, de 09/05/2007 (ANEXO J), os materiais didáticos das ações apoiadas pelo ministério passavam por aquilo que gestores nomeiam como “homologação da área técnica”, ou seja, os técnicos de determinada coordenação eram aqueles que “aprovavam sem ressalvas”, “aprovavam com modificações” ou “rejeitavam” determinado material enviado para análise. Todo o material publicado que tenha tido apoio do MEC devia antes ser “aprovado” pela agência responsável. O processo nomeado como “homologação da área técnica” era por demais obscuro e não publicizava amplamente os critérios usados na avaliação do material. Após a “homologação”, alguns materiais, que integrariam coleções específicas, passavam por outra etapa de avaliação, em um “Conselho Editorial” do MEC.

Trataremos neste tópico de alguns apontamentos sobre a publicação de materiais oriundos de ações antissexismo e anti-homofobia apoiadas pelo MEC. De um lado, a SECAD afirma a “neutralidade” no processo de análise dos materiais didáticos submetidos, afirmando o tratamento igualitário dado aos materiais, sejam eles de ONGs, de universidades ou das ações em coalizão entre ambos os tipos de instituição. De outro, há universidades e ONGs que, a despeito da suposta “neutralidade” do MEC, entram no processo ocupando lugares diferentes nas relações de poder envolvidas na “aprovação” dos materiais. Abordarei primeiramente a alegação do MEC de “neutralidade”, para, depois, refletir sobre os pontos de vista (alguns sinais) de acadêmicos e ativistas sobre a publicação de material didático-pedagógico.

Até maio de 2007, não havia no MEC, particularmente na SECAD, uma “instituição” específica (no sentido foucaultiano)<sup>140</sup> que

---

<sup>140</sup> Como aponta Rafael Alcadipani da Silveira (2005), comentarista de Michel Foucault no campo da Administração, ao abordar a obra *Vigiar e punir*, “Foucault percebe as instituições disciplinares como uma maquinaria que circunscreve todos os seus membros, tanto aqueles que estão em posição de exercer o poder, quanto aqueles sobre os quais o poder é exercido por meio da vigilância” (p. 75).

elaborasse a aprovação dos materiais didático-pedagógicos. Havia no MEC os “Conselhos Editoriais” que eram instituídos temporariamente para determinadas coleções temáticas e/ou publicações específicas, geralmente de “livros didáticos”.<sup>141</sup> Mas no quadro mais amplo as “publicações” oriundas de projetos apoiados pelo MEC eram aprovadas pela área técnica responsável pelo edital ao qual as ações respondiam. Lembro-me de um curto período que antecedeu o governo Lula, no qual estava em declínio o apoio a projetos de prevenção à Aids, mas estes ainda representavam o principal recurso de projetos das ONGs. Naquela época, eram as “Agências de Comunicação” que avaliavam os materiais impressos. Estas, também conhecidas como “agecom” em diversas localidades, eram as instituições que aprovavam ou recusavam o material. Os materiais eram avaliados moral e esteticamente tal como são avaliados os materiais hoje, mas quem o fazia eram profissionais da comunicação (em diálogo com os setores técnicos) e uma série de atores “fantasmas”, ou seja, o processo era “interno”, sem clareza dos procedimentos envolvidos na avaliação. Os “autores” ou “proponentes” dos materiais recebiam um “parecer”, na maioria das vezes verbal, sobre os materiais. Era quase uma “conversa na cozinha”. Nos primeiros anos do governo Lula (particularmente na primeira gestão), o processo foi bastante similar, acontecendo em “reuniões”; tanto é que o “Brasil Sem Homofobia” só foi lançado após terem sido acatadas todas as sugestões “marketeiras” da agência de comunicação da Presidência da República (PR).<sup>142</sup> Como vimos no início do capítulo anterior, a SECAD se divide em coordenações, e estas são responsáveis por determinada agenda ou programa específico. Quando um material didático chegava para avaliação, ia diretamente para a coordenação responsável pelo programa em questão. A avaliação era feita, portanto, pelo conjunto de “técnicos” e “consultores” daquela coordenação, processo que se intitula “homologação da área técnica”. A categoria “homologação” já carrega consigo um tom “legal” ou “administrativo” de que a matéria em questão está sendo “aprovada” ou “ratificada”. Já em maio de 2007, foi criado um Comitê específico para lidar com os materiais didáticos apoiados, intitulado “Comitê de Publicações do MEC”, em que se clarificou um pouco o processo ao objetivar “assegurar a uniformidade dos procedimentos e a qualidade das publicações a serem impressas” (Portaria nº 434 do MEC, art. 01. DOU, 09 maio 2007).

---

<sup>141</sup> Para uma diferença entre os materiais, especialmente “livros didáticos” e outros, vide o Capítulo 5.

<sup>142</sup> Ver Capítulo 1.

Tanto no processo de “homologação da área técnica” como no “Comitê de Publicações”, o MEC sempre afirmou “neutralidade” no processo de aprovação de material didático-pedagógico. Segundo Rodrigo, um gestor da SECAD que entrevistei por telefone, “os materiais de ONGs e universidades são avaliados da mesma forma. Não há diferença”. Entretanto, sabemos, e Michel Foucault (1987) nos ajuda nesse sentido, que instituições são criadas para “acalantar” as misturas: tudo no âmbito do governo dos corpos deve ter o seu lugar. A criação de um “Comitê de Publicações” não é simplesmente uma resposta estrutural a uma “demanda” de maior profissionalização e transparência, mas um processo de “normatização” num âmbito que gerava conflito e dúvidas. Como afirma o Prof. Walter Melo, psicólogo da Universidade Federal de São João del Rey,

se algumas crianças não conseguem acompanhar os estudos são criadas turmas especiais; se, mesmo assim, algumas continuam sem a compreensão dos conteúdos ensinados, são criadas instituições especiais para as crianças anormais; na fase adulta, a norma está relacionada com a capacidade laborativa e, aos que não se adaptam nos locais de trabalho, são destinadas instituições especializadas: aos vagabundos e ladrões, existe a prisão; para os loucos, o hospício; e para os mendigos, os abrigos. Sempre resta alguém e, assim, são criadas novas instituições disciplinares. Esse processo parece se estender ao infinito (MELO, 2009, p. 301).

No bojo da obscuridade da política editorial do MEC na primeira gestão de Lula, no que tange à publicação de material didático (especialmente aqueles relacionados à agenda anti-homofobia), vão sendo desenhados novos modelos de aprovação dos materiais, especialmente naquilo que se conjurou na formação do “Comitê de Publicações”. Entretanto, este movimento é parte de um processo mais amplo, que diz respeito ao papel do governo federal na política editorial nacional. As publicações acadêmicas, nas quais se inserem as publicações didáticas e pedagógicas, têm sido investidas de “norma” há pelo menos 30 anos. Segundo Elizabeth Cancelli (2010), anteriormente aos anos 1980, as publicações acadêmicas aconteciam quando sugeridas por reitores ou professores catedráticos. Foi em 1980 que o governo federal publicou as normas para Editoras Universitárias e, nos anos

1990, com a nova reforma universitária, foi-se desenhando uma nova política editorial universitária brasileira. Essa nova política privilegiou equipes de pesquisa sempre lideradas por algum professor. Assim, foi o governo federal que desenhou o “perfil de funcionamento” das Editoras Universitárias (CANCELI, 2010) e, com a política acadêmica privilegiando a produtividade, possibilitou-se que as Editoras se fechassem para o “exterior” e incentivassem a produtividade interna com vistas a ampliar a competitividade no cenário editorial universitário nacional. No impasse criado pela conjuntura que privilegia a disciplinaridade em detrimento das reflexões interdisciplinares, têm emergido cada vez mais conflitos na publicação acadêmica abrindo, como afirma a autora, a possibilidade de questionamento da qualidade teórica e democrática na política editorial universitária brasileira.

Movimentos sociais afirmavam, já em 2009, que havia pouquíssimos materiais didáticos sobre LGBT apoiados pela SECAD. A segunda gestão de Lula foi marcada pela insatisfação dos movimentos LGBTTTT em relação ao MEC, uma vez que ocorreu tanto o fim do apoio aos projetos de ONGs, em um plano específico, como a intensificação dos conflitos entre universidades e ONGs, em um plano geral. Na audiência pública sobre Homofobia nas Escolas (Câmara dos Deputados, Brasília/DF, 22/10/2009), falaram parlamentares, gestores e ativistas e a posição do movimento LGBT presente esteve em torno de uma avaliação negativa da SECAD (“não podemos nos contentar com tão pouco”, disse Beto de Jesus [Diário de Campo, 22/10/2009]). A ausência do Ministro da Educação Fernando Haddad nas atividades em que se discutiram homossexualidades e educação, especialmente na Conferência Nacional LGBT, foi causadora de desconfiança e denúncia: “eu nunca vi o Ministro da Educação falar no tema, nunca” [Diário de Campo, 22/10/2009], disse Caio Varella. As falas, feitas em um espaço institucional do Legislativo, demonstram o clima de “insatisfação” do movimento em relação à agenda anti-homofobia no MEC na segunda gestão de Lula. As tensões sobre a publicação de material didático, matéria geradora de polêmica no espectro mais amplo da sociedade brasileira, canalizaram parte dessa insatisfação. Tanto Beto de Jesus como Caio Varella, de diferentes lugares, falam dessa “pequena” produção. Beto de Jesus, por exemplo, compara a produção nos temas relacionados à agenda anti-homofobia às produções em outras áreas atendidas pela SECAD: “enquanto uma secretaria que faz políticas públicas, ela tem de fazer para todos e todas: para negros, para índios, para a população do campo, para homossexuais, e [...] [as políticas da SECAD ainda são] muito tímidas” [Diário de Campo, 22/10/2009].

Além disso, Beto entoa uma resposta à falta de investimento na produção de material didático, “os livros escolares são o reflexo da timidez que estou falando. Se estou falando de política pública, eu quero, sim, que haja livros que apontem para essas questões” [Diário de Campo, 22/10/2009]. Já Caio Varela “cobra” a publicação de um material que, como escutei em outras ocasiões, ficou “engavetado” por muitos anos:

estamos num Governo que se diz democrático e popular – e eu acredito que este Governo seja democrático e popular, e de fato tem sido nesses últimos anos. Mas nós estamos há seis anos e meio... Em fevereiro deste ano eu tive a informação de que haveria uma publicação do Ministério da Educação a respeito do tema. Nós estamos em novembro [sic], e essa publicação não saiu [Diário de Campo, 22/10/2009].

Caio fala do livro *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (JUNQUEIRA, 2009), finalizado em 2006-2007, mas lançado efetivamente em março de 2010. Como coautor de um dos capítulos dessa obra, pude participar de alguns trâmites que envolveram sua publicação. Em 2007, o livro foi enviado para a “Assessoria do Gabinete” do ministro, agência que “normatizaria” (segundo o gestor responsável) a publicação, especialmente no que tange às regras gramaticais e às normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Em um segundo momento, a publicação seguiu para o “Conselho Editorial” da coleção “Educação para Todos”, que preparou o material segundo as normas da coleção, etapa em que a “adequação do uso da logomarca” e a nivelção da publicação segundo a coleção do governo federal é o objetivo. Assim, em 2007, momento em que se anuncia a existência da publicação, o livro ainda era um arquivo virtual do processador de textos Word.

Há aqui duas “temporalidades” em disputa. De um lado, a noção de “tempo” dos movimentos sociais em que os conteúdos dos materiais são produzidos em um tempo curto e são “terceirizados” aqueles serviços editoriais, bem como de impressão (e, em alguns casos, de distribuição). De outro lado, a noção de tempo de acadêmicos e gestores (i.e. autores profissionais), na qual a etapa entre a produção do conteúdo e a publicação final é muito longa, às vezes mais extensa que a produção do primeiro manuscrito, com sucessivas revisões e análises. Dessa forma, a acusação de “ausência” de material didático na primeira gestão de Lula, tomando-se o

caso específico do livro em questão, mais do que uma política do MEC, é parte do “tempo da publicação profissional” (acadêmica) compartilhado por autores que tenham maior experiência na política e prática editoriais. Entretanto, comparativamente com as publicações de combate ao racismo,<sup>143</sup> um único livro “oficial” da agenda anti-homofobia no MEC é, de fato, e como afirmam Beto e Caio, ínfimo.

A SECAD contrapõe a posição dos movimentos sociais ao afirmar que os movimentos “excluem” da avaliação supramencionada a relação desta Secretaria com as universidades. Anteriormente à publicação do livro *Diversidade sexual na Educação*, outras publicações da agenda anti-homofobia foram apoiadas pelo MEC. Entretanto, estas publicações foram oriundas do término de ações de formação de professores realizadas por “universidades” ou “ONGs em parceria com universidades”. Não eram “livros didáticos” a serem distribuídos em todas as escolas públicas, como é o caso da coleção “Educação para Todos”, mas são, de fato, materiais didáticos da agenda anti-homofobia. Rosiléa Willie, coordenadora de direitos humanos da SECAD, na mesma audiência pública em 2009, fala sobre as parcerias com as universidades como produtoras de materiais didáticos, ressaltando o “grande trabalho” feito pelas IES e IFETs:

Não sou da área de publicações do MEC. [...] Nós trabalhamos hoje em aproximadamente cinquenta universidades brasileiras, a maioria universidades públicas, que formam professores para o enfrentamento da homofobia. [...] O que o MEC está fazendo? Apoiando universidades, incentivando, fomentando, pagando ações para os professores lá na ponta.

Rosiléa sinaliza que “as ações do MEC” na agenda anti-homofobia são um campo amplo que envolve uma série de instituições e sujeitos cujas publicações estão dispersas no tecido social em ações específicas apoiadas pelo MEC. A dubiedade existente na classificação do material didático possibilita “cobranças” e “demandas” muitas vezes desconexas da realidade concreta dos produtos oriundos das ações anti-homofobia. Se, por um lado, apenas um “livro didático” sobre o tema foi lançado; por outro, há dezenas de materiais didáticos em relação com a

---

<sup>143</sup> Vide excelente texto publicado no site do “Geledés: Instituto da Mulher Negra” sobre as ações da SECAD no combate ao racismo (Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/artigos-sobre-educacao/proposta-de-plano-nacional-de-educacao-08/04/2009/pagina-4.html>>. Acesso em: dez. 2010).

agenda anti-homofobia publicados por universidades e ONGs apoiadas pelo MEC. Rosiléa aponta essa multitude olvidada pelos movimentos sociais na avaliação do material didático.

Os núcleos de pesquisa em gênero e sexualidades, interdisciplinares por excelência, questionam a política editorial das universidades públicas que privilegiam as áreas disciplinares e criam a possibilidade de questionamento da qualidade das publicações. Elizabeth Cancelli (2010), no que tange às Editoras Universitárias, questionou, durante o II Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciências (SPM/PR), o abandono da pertinência teórica na avaliação das publicações, o viés disciplinar dos Conselhos Editoriais e o privilegiamento de critérios políticos de produtividade internos às instituições que abrigam tais editoras no favorecimento de seus docentes e programas de pós-graduação. Podemos tecer uma relação entre a crítica de Cancelli e as publicações oriundas das ações anti-homofobia de universidades apoiadas pelo MEC. Coordenadoras de cursos de formação de professores oriundas de universidades com Editoras Universitárias têm maior trânsito e relação com estas Editoras, muitas vezes uma relação pessoal com a diretoria ou com integrantes dos Conselhos Editoriais (se não os integram). Assim, a defesa da “aprovação” do material didático feita junto ao MEC já chega ao ministério com o aval de uma Editora Universitária, na qual as relações de afinidade entre os docentes e a divisão dos recursos por critérios políticos e não teóricos, visando à produtividade interna da instituição, posicionam as coordenadoras de cursos de formação oriundas de universidades em relação desigual na aprovação de material didático. Relação desigual por determinados fatores: 1) universidades possuem aparato de avaliação e editoração próprios; 2) o aparato editorial das universidades conferem prestígio às publicações, mesmo quando os critérios são puramente políticos e menos teóricos e de divulgação científica; 3) a aprovação da publicação pela Editora Universitária tem relação com a senioridade ou relações afetivas e de empatia departamental das proponentes. O aparato editorial das universidades públicas, com suas Editoras Universitárias, tem favorecido a avaliação dos materiais didáticos da agenda anti-homofobia por critérios políticos e não teóricos. Por meio das Editoras Universitárias, os materiais oriundos de ações anti-homofobia não são avaliados por terceiros, mas sempre pelo mesmo grupo (laboratório ou núcleo de pesquisa) que os confecciona, já saindo da mão dos autores pré-aprovado. A crítica de Elizabeth Cancelli (2010), mesmo que direcionada às relações desiguais de publicação entre os campos disciplinares e interdisciplinares



(ressaltando-se os campos de gênero e feminismos), pode ajudar também na análise da publicação de material didático-pedagógico na agenda anti-homofobia na educação.

Se o ativista Beto de Jesus afirma que o material produzido pelas ONGs não é adequado, o material produzido nas universidades com Editoras Universitárias, mesmo que aprioristicamente adequado, não segue os trâmites de avaliação considerados “científicos”, ou seja, que levem em conta critérios teóricos, avaliação às escuras, e o mais importante deles, o olhar de terceiros sobre a produção, tão importante e valorizado no mundo acadêmico.

No seio do conflito entre a produção e avaliação de material didático-pedagógico, em que um conflito entre a forma de se avaliar “universidades” e ONGs emerge, há também outras posições, que evocam a “colaboração” como parte do processo. Uma ativista da ONG ECOS, responsável pelos materiais do “Kit de Combate à Homofobia” do projeto “Escola Sem Homofobia”, afirmou, em encontro da SECAD, a importância do trabalho em coalizão:

A universidade faz pesquisa e as ONGs também [risos irônicos]. Na criação de material a gente sempre procura trabalhar em parceria com a universidade e com o movimento social e também com educadoras e educadores, como foi o caso desse material [Kit de Combate à Homofobia]. Foram exaustivas reuniões, só para conhecimento e aprofundamento dos temas. Estamos nesse tema desde 1995. As ONGs têm importância na criação de material educativo. A gente sabe que a SECAD não abre mais edital para ONGs. A gente tem mais de 20 anos. Tem outras ONGs no Brasil como a gente. Por que a SECAD, o MEC e outras instâncias que tinham que ser mais democráticas não apoiam mais? O movimento social é um movimento democrático e devia estar mais envolvido nessas políticas. Na ECOS, a gente discute muito os materiais. Tem que promover a discussão, se a gente promove a discussão já é uma grande coisa. Fino, grosso, isso e aquilo, não é muito por aí [sobre a forma dos materiais]. As vezes é fino e cheio de estereótipos. Por isso a gente incentiva também a necessidade de formação continuada na utilização de materiais. [Diário de Campo, 17/11/2010].

Nesse sentido, há também, contrapondo o ponto de vista de que há conflito entre universidade e ONGs, possibilidades de coalizão entre ativistas e acadêmicos, sendo que, como aponta o movimento social, há a necessidade de participação equitativa nas políticas.

Não é meu objetivo tecer generalizações sobre os processos de publicação de material didático-pedagógico, apesar de fazê-las com fins didáticos e analíticos. Tentei mostrar como, com base em alguns dados possíveis, a afirmação de neutralidade na aprovação dos materiais apoiados pelo MEC é permeada por relações desiguais no conferimento de prestígio e legitimidade teórica às publicações. Se, por um lado, há diferentes concepções sobre o processo de produção de uma publicação em que ativistas dos movimentos sociais “acham” que o processo pode ser mais rápido e acadêmicos e gestores com experiência editorial “sabem” que o tempo é longo entre o primeiro manuscrito e a publicação final; por outro, está “naturalizado” no Brasil um processo de editoração universitária em que as relações de produtividade entre os departamentos têm feito os Conselhos Editoriais mais “dividirem” os recursos e aprovarem “cotas” de publicação por departamento do que propriamente “avaliarem” a qualidade teórica e/ou pedagógica dos produtos submetidos. Tanto um lado quanto o outro apresentam pontos negativos e positivos na agenda anti-homofobia. Sinalizar que ativistas podem precisar melhor o tempo da publicação e acadêmicos devem democratizar a avaliação das publicações nas Editoras Universitárias nos mostra que há ainda um longo caminho a ser trilhado na densificação dos critérios de publicação de material didático da agenda anti-homofobia. Pensar como diferentes instituições entram no campo editorial com diferentes concepções de tempo e com diferentes estratégias políticas já mostra o quanto o processo de avaliação de material didático não é neutro, mas permeado por relações de poder que conferem diferentes graus de prestígio e legitimidade ao que é produzido.

## 6.5 “KIT GAY” VS. “KIT DE COMBATE À HOMOFOBIA”: A POLÊMICA DO “ESCOLA SEM HOMOFOBIA”

A imprensa usa a expressão “liberdade” para garantir um único ponto de vista.

(André Lázaro, no contexto da polêmica sobre Monteiro Lobato e

No tópico sobre a “polêmica no financiamento de ONGs”, foi analisado o fim do apoio do Ministério da Educação (MEC) às ONGs na realização de cursos de formação de professores. No tópico sobre os sujeitos “ativistas dos movimentos sociais” (Capítulo 3) vimos como os movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTT) são responsáveis pela definição da pauta política das agendas anti-homofobia na educação. Como vimos no Capítulo 1, foram as emendas orçamentárias oriundas do advocacy da sociedade civil no Congresso Nacional que garantiram o “grosso” dos recursos para a agenda anti-homofobia no MEC. Desse modo, há uma relação entre os movimentos LGBTTT e o MEC que diz respeito às três esferas estruturais de uma política social da forma como a propomos: (i) o expertise necessário na implementação de políticas cuja temática é novidade (conhecimento); (ii) a definição da pauta política a ser defendida e executada (Lei); e (iii) a garantia de recursos públicos para que uma agenda qualquer se concretize (institucionalização). Em 2009,<sup>144</sup> quase dois anos após a resolução que decretava o apoio na formação de professores exclusivamente às IES e IFETs, inicia-se um projeto apoiado pelo MEC da ONG “Pathfinder do Brasil”, em parceria com as ONGs “Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros” (ABGLT), “ECOS – Comunicação em Sexualidade” e “Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva”. Intitulada “Escola Sem Homofobia”, a ação tinha como um de seus objetivos

promover e facilitar a discussão aprofundada e qualificada da homofobia nas escolas, congregando lideranças do movimento LGBT, gestores estaduais e municipais da Educação, representantes dos Comitês Gestores Estaduais do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (MEC/Ministério da Saúde) e das Comissões Estaduais de Direitos Humanos (REPROLATINA, 2010).

---

<sup>144</sup> A formalização da parceria data de 2007, visto que foi rubricada no Plano Plurianual da segunda gestão do governo Lula, como vimos no Capítulo 1 e veremos a seguir. 2009 é o ano em que o projeto começa a ser executado concretamente.

A agenda anti-homofobia na educação na segunda gestão do governo Lula, em seu projeto de “Estado Indutor” em relação com Estados e Municípios, foi também aprisionado em um sistema de trocas entre Estado e Movimentos Sociais, do qual não pôde escapar. Argumentarei neste tópico que o projeto “Escola Sem Homofobia” representa dois movimentos na relação entre ONGs e Estado na agenda anti-homofobia na Educação. Por um lado, as ONGs, descartadas da função de “formação de professores”, são deslocadas para a “formação de gestores” dos Estados e Municípios. Essa relação, que é também de garantia de execução de recursos públicos para ONGs do mainstream do movimento, é fruto de uma relação recíproca de troca entre Estado e ONGs cujo principal resultado é a indução de agendas sociais do governo federal nos Estados e Municípios. Por outro lado, a relação do Estado com as ONGs é geradora de polêmica, uma vez que os movimentos LGBTTTT são caracterizados pelo “ativismo” e fazem amplo uso propagandístico (advocacy e midiático) dos projetos, o que resulta no conflito de front da militância LGBTTTT brasileira com os setores contrários ao combate à homofobia na escola. Na polêmica do apoio às ONGs está em negociação a aquisição e manutenção do capital simbólico dos movimentos LGBTTTT ao, por exemplo, usarem o combate à homofobia nas escolas como moeda (recurso que possibilita uma série de outras ações de ativismo na sociedade) em audiência pública no Congresso Nacional e na mídia brasileira. São essas problemáticas que veremos a partir de agora, partindo do deslocamento dos agentes de transformação social a serem formados pelas ONGs, para então discutirmos a polêmica do material didático produzido pelo “Escola Sem Homofobia”.

### **6.5.1 O projeto “Escola Sem Homofobia”**

Em março de 2009, inicia-se a implementação de uma ação apoiada pelo MEC intitulada “Escola Sem Homofobia”, executada por uma coalizão de ONGs representativas do mainstream do movimento LGBTTTT. A ação envolve localmente uma grande quantidade de grupos filiados à ABGLT e é, nos moldes do Projeto Somos, uma forma de “interiorização” da agenda anti-homofobia na educação nos estados e municípios.

O “Escola Sem Homofobia” centraliza o financiamento de ONGs na agenda anti-homofobia no MEC após o segundo semestre de 2007. É uma ação ampla que envolve pelo menos três grandes eixos. O primeiro eixo é a formação de um coletivo gestor de políticas anti-homofobia nos

estados e municípios que congregaria diferentes grupos sociais, prioritariamente pessoas que sejam sujeitas das populações LGBTTT (majoritariamente ativistas, mas também professores das redes de ensino público que sejam homossexuais ou trans) (FIG. 11), gestoras das secretarias estadual e municipal de educação, gestoras e outros profissionais envolvidos no programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), gestoras ou ativistas de direitos humanos que tenham algum tipo de aderência com a temática da homofobia e também acadêmicos. Nessa conformação caberia às entidades que compõe a coalizão executora do “Escola Sem Homofobia” formarem essa série de sujeitos para poderem gerenciar e/ou monitorar políticas anti-homofobia na educação no âmbito estadual ou municipal, sendo cada coletivo definido por estado da federação.

O segundo eixo é a realização de uma pesquisa qualitativa sobre “homofobia nas escolas”, cujos resultados foram amplamente apresentados nos estados e no Congresso Nacional.

O terceiro eixo é a elaboração e publicação de material didático para ser distribuído nas escolas públicas, com o apoio do MEC. O material didático foi intitulado “Kit de Combate à Homofobia”, uma vez que é composto de diferentes instrumentos como cartilha, cartazes, folderes e vídeos.<sup>145</sup> Cada entidade da coalizão responsabilizou-se por determinada tarefa na execução do “Escola Sem Homofobia”. A Pathfinder do Brasil e a ABGLT foram responsáveis pela organização dos “encontros de formação dos grupos gestores estaduais”. A REPROLATIVA conduziu a pesquisa qualitativa. A ECOS cuidou da produção do material didático.

Os “encontros de formação dos grupos gestores” aconteceram por região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e envolveram diversas lideranças e ONGs locais na sua execução. Cada encontro tinha uma “estrutura” similar em que se discutiam temas como: (i) políticas públicas e legislação sobre homofobia nas escolas (com grande ênfase na política do “Nome Social”), (ii) produção de materiais e (iii) diagnóstico da problemática da homofobia na escola (por meio do desenho da árvore do problema). Além dos temas discutidos, os estados se reuniam em pequenos grupos e produziam um “plano de ação estadual”. Como observei o primeiro encontro do projeto, realizado em

---

<sup>145</sup> Até o momento de finalização da pesquisa vi apenas os protótipos dos folderes em uma rápida exposição em que os autores circularam uma cópia de cada folder em reunião da SECAD em Brasília. Não pude, dessa forma, analisar o “kit” de forma mais densa.

Curitiba em março de 2009, compartilho trecho do Diário de Campo sobre o “plano de ação” do estado de Santa Catarina:

Nosso grupo gestor foi formado em Curitiba, durante o projeto Escola Sem Homofobia, e articulou movimento, gestoras locais da educação e acadêmicos. Em Curitiba foi criado um plano de ação para nosso estado, em que cada uma das instituições cumprirá com determinados papéis como a escrita de um artigo para o jornal da Secretaria Estadual de Educação, a realização de uma oficina em Palhoça e o apoio à organização do concurso de cartazes na UFSC. [Diário de Campo, 24/03/2009].

Vemos, portanto, que há, nessa ação executada pelas ONGs do mainstream do movimento LGBTTT, a replicação do modus operandi das agendas anti-Aids, como já discutimos anteriormente no capítulo. Nos tempos da Aids, o Brasil desenvolveu um modelo de atuação de coalizão entre sociedade civil e Estado em que coube aos movimentos anti-Aids e LGBTTT “formarem” os gestores, mas também serem absorvidos (por causa de seu expertise) pela estrutura estatal. Imbuídos deste saber desenvolvido em anos de atuação na luta anti-Aids (modelo reconhecido mundialmente), o mainstream do movimento LGBTTT se esquivou da sua própria formação numa nova agenda (a Educação) e executou um modelo de certa forma “pronto” (aprendido nas décadas anteriores) de implementação de políticas públicas em coalizão, o que representa um diálogo ínfimo com o campo profissional de “formação de professores” e a execução de um modelo reconhecidamente bem-sucedido de “formação de gestores”, do ponto de vista gerencial e ativista.



FIGURA 11: A partir do seminário da região Sul do “Escola Sem Homofobia”, forma-se a primeira Rede de Professoras Trans, que busca reunir professoras e professores das redes de ensino fundamental e médio que se reconheçam em identidades de gênero travesti ou transexual. Na imagem vemos uma matéria sobre o seminário da região Sul do “Escola Sem Homofobia” em que aparece Marina Reidel, fundadora da Rede de Professoras Trans (Gazeta do Povo, Curitiba, 19 mar. 2009).

Impossibilitadas de atuarem na “formação de professores”, a coalizão de ONGs do movimento LGBTTTT é apoiada pelo MEC para a “formação de gestores”, e esse deslocamento é posto em prática pela maior ligação do MEC com os dirigentes dos movimentos sociais cujo maior expertise é no combate à epidemia de Aids, logo, com as elites do movimento LGBTTTT. No desenho inicial do “Escola Sem Homofobia”, já estava prevista a inclusão de um público-alvo mais abrangente que os cursos de formação de professores presenciais executados antes de 2007, entretanto, os professores e gestores da educação ainda eram a principal clientela prevista pelo germe do “Escola Sem Homofobia”. Como vimos, o final de 2007 presenciou cessar o apoio do MEC às ONGs na formação de professores. Mas uma emenda parlamentar fruto do

advocacy das ONGs no Congresso Nacional garantiu a existência da parceria com a Pathfinder do Brasil anteriormente à cessação do apoio às ONGs no final de 2007. Como apontou uma apresentação eletrônica de Rosiléa Willie no Senado Federal, a parceria estava selada já no Plano Plurianual (PPA) aprovado em 2006, que definiu a segunda gestão do governo Lula (e o primeiro ano do governo Dilma):

Projeto “Escola sem Homofobia” correspondente ao convênio nº 832009/2007, celebrado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Associação Pathfinder do Brasil, em decorrência da Emenda Parlamentar nº 50340005, apresentada pela Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados, no valor R\$ 1.912.682,00 (um milhão, novecentos e doze, seiscentos e oitenta e dois reais).

O plano inicial do projeto “Escola Sem Homofobia” era a formação de professores e gestores da educação, similar ao modelo que vinha sendo implementado nas formações presenciais anteriores, com o único diferencial de ter um caráter nacional, e não local, como haviam sido implementadas as ações em 2005-2006. A avaliação dos movimentos LGBTTT é que o curso semipresencial Gênero e Diversidade na Escola é uma ferramenta importante, mas é o curso presencial que “melhor qualifica” o professor. Com toda a polêmica sobre o financiamento das ONGs que permeou o segundo semestre de 2007, a solução encontrada tanto pelo MEC como pelas ONGs envolvidas foi manter a “formação” (exigência da rubrica), mas de outro grupo social, os gestores da educação nos estados e municípios (importante lembrar que em determinadas situações os “professores” são também chamados “gestores da educação”). Dessa forma, justificou-se a “formação” com um pano de fundo um pouco diferente. A “formação de professores” visa, como vimos, à densificação teórica do corpo técnico-pedagógico das escolas (a ponta da política) nos temas de gênero e sexualidade. A “formação de gestores” objetiva a constituição de “grupos gestores” de implementação e monitoramento de políticas públicas de combate à homofobia nas escolas dos estados e dos municípios.

Apesar de afirmar a fragilidade da relação entre a SECAD e os movimentos LGBTTT, como vimos, o MEC também, de forma dúbia, afirma a importância da participação de diferentes setores da sociedade, entre eles as ONGs, no combate à homofobia. “O enfrentamento do



preconceito não depende apenas da escola, mas deve ser um esforço de toda a sociedade” (PESQUISA..., 2009). Esta fala, atribuída à coordenadora de direitos humanos da SECAD, mostra como o combate à homofobia, do ponto de vista do MEC, deve ser matéria de um enfrentamento amplo de vários setores. As políticas sociais do governo Lula produzem um campo específico segundo cada temática e plano específicos, e diferentes grupos sociais estão em relação e se posicionando ao longo do processo, uns sobre/com os outros. “A gente [do MEC] está tendo a coragem de se olhar e ver onde estão as nossas fragilidades [em relação à agenda anti-homofobia] [...]. O Legislativo, o Judiciário, a mídia, todas as instâncias da sociedade deveriam se olhar também” [Diário de Campo, 02/09/2010], afirmou a gestora Rosiléa Willie em uma mesa sobre políticas educacionais no Seminário Internacional Fazendo Gênero 09.

Assim, a agenda anti-homofobia é um processo social que envolve diferentes grupos e na relação entre grupos há um sistema de trocas simbólicas no qual se troca expertise, convites para eventos, pareceres, financiamentos... Há a circulação de bens, materiais e simbólicos, no campo; e o “Escola Sem Homofobia” é também parte deste sistema. Entretanto, estes bens não se configuram especificamente como uma mercadoria, um “toma lá dá cá”, como diria Flávia Motta (2002), ao analisar reciprocidade na ilha de Florianópolis. O sistema de trocas entre os sujeitos do Estado e das ONGs, no caso específico do projeto “Escola Sem Homofobia”, envolve uma rede de trocas em que circulam pautas políticas (conhecimento) e informações privilegiadas, elaboração de editais e participação nos financiamentos, nunca de maneira linear, temporal ou materialmente. Os anos de atuação dos movimentos LGBTTT na elaboração de pautas políticas para a educação, o advocacy por emendas orçamentárias, as campanhas políticas para o governo Lula, a execução dos primeiros cursos presenciais e dos primeiros materiais didáticos podem ser interpretados como um “dom”, e o “Escola Sem Homofobia”, um financiamento de quase dois milhões de reais em uma conjuntura desfavorável ao financiamento de ONGs pelo governo federal na formação de professores, o “contra-dom”. As pessoas da agenda anti-homofobia na educação estão obrigadas entre si a trocarem dádivas, uma vez que cada grupo social, cada posição de sujeito, confere possibilidade de existência e legitimidade ao combate à homofobia nas escolas. Apesar de a elaboração de uma pauta política para determinada agenda social do governo parecer ser elaborada de forma desinteressada (no sentido de que é um “dom” para o campo mais amplo de defesa dos direitos

humanos ou construção do socialismo), ela também implica os grupos entre si e produz a sacralidade do eixo central da agenda: o combate à homofobia. Como afirma a Presidência da República em nota no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, “a participação e protagonismo do movimento LGBT no acompanhamento e na verificação da execução das políticas é fundamental” (BRASIL, 2009, p. 17). Desta forma, ao mesmo tempo que se “induzem” pautas políticas nos estados e municípios, o governo federal produz relações de aliança com as ONGs que primeiramente desenharam estas pautas e tornaram possíveis, com seu aparato espraiado no território brasileiro, sua implementação.

Em novembro de 2010, aconteceu o seminário do “Escola Sem Homofobia” no Congresso Nacional, em que se apresentaram os primeiros resultados concretos do “Escola Sem Homofobia”, incluindo os resultados da pesquisa e os protótipos dos materiais didáticos do “Kit de Combate à Homofobia”, bem como teve função de diálogo da sociedade civil com o Estado no que tange ao combate à homofobia na escola. O Seminário, que tem proximidades e diferenças com o modelo de audiência pública, integrou uma “nova” estratégia do Congresso Nacional chamada “Comissão Participativa”. Segundo o Congresso:

Criada em 2001 [a Comissão Participativa] tornou-se um novo mecanismo para a apresentação de propostas de iniciativa popular. Recebe propostas de associações e órgãos de classe, sindicatos e demais entidades organizadas da sociedade civil, exceto partidos políticos. Todas as sugestões apresentadas à comissão são examinadas e, se aprovadas, são transformadas em projetos de lei, que são encaminhados à Mesa Diretora da Câmara e passam a tramitar normalmente.<sup>146</sup>

---

<sup>146</sup> <http://www2.camara.gov.br/responsabilidade-social/acessibilidade/noticias/legislacao-participativa-13-sugestoes-viraram-projetos-de-lei-em-2010>

<sup>146</sup> Um exemplo marcante foi o advocacy evangélico feito por religiosos norte-americanos em Uganda, no ano de 2009, que possibilitou a intensificação da criminalização da homossexualidade com argumentos similares sempre ligados ao “recrutamento de jovens para o homossexualismo [sic] por parte dos ativistas LGBT”. Vide “Ugandan activists refute allegations of ‘gay recruitment’” (Disponível em: <<http://www.pinknews.co.uk/news/articles/2005-11839.html/>>).

Neste caso, a Comissão Participativa tinha ainda o apoio das Comissões de Educação e Cultura e Direitos Humanos e Minorias. Neste seminário, diferentes pontos de vista foram expostos. Os movimentos sociais presentes, compostos basicamente por ONGs ligadas ao “Escola Sem Homofobia” e dirigentes de outras ações particulares (em universidades e Secretarias de Educação), fizeram denúncias de diferentes ordens. Ao MEC, pela escassez de livros e materiais didáticos nas escolas (e o fato de serem “desatualizados”); às escolas, por não propiciarem um ambiente de ensino “saudável” para os estudantes LGBT; aos sujeitos (professores e demais profissionais do corpo técnico-pedagógico), por desconhecerem e ignorarem as políticas públicas da educação da agenda anti-homofobia sendo implementadas no Brasil. Nessa conjuntura proposta pelos movimentos sociais, “hostil” aos estudantes homossexuais, os movimentos e executores de ações anti-homofobia na Educação presentes no seminário desenharam o quadro “homofóbico” a que são submetidos os sujeitos das populações LGBT na escolas. Segundo o diretor da Pathfinder do Brasil, Carlos Laudário (POMPEU, 2010), durante o evento, “as principais consequências desse ambiente para os estudantes homossexuais [...] são queda de auto-estima, evasão escolar e, em alguns casos, suicídio”.

Como estava complicada a relação entre Estado e ONGs, especialmente com aquelas que lidam com temas de gênero e sexualidade e escola, a recepção da proposta de produto “Kit de Combate à Homofobia” pelos setores conservadores (especialmente ligados ao fundamentalismo religioso), durante o Seminário do “Escola Sem Homofobia” na Câmara de Deputados do Congresso Nacional, foi permeada por polêmica, resistência e reação homofóbica. Na mídia impressa e televisiva, logo após o seminário, viu-se uma explosão discursiva que argumentava que o governo federal estava “incentivando o homossexualismo [sic]” em crianças e adolescentes ao difundir a homossexualidade como uma “prática respeitável”. Os deputados Jair Bolsonaro (PP/RJ) e João Campos (PSDB/GO) lideraram a reação “homofóbica”. Integrante da chamada “bancada evangélica”, o parlamentar João Campos, que se diz contra a homofobia, questionou os vieses presentes nos materiais, que seriam mais voltados ao estímulo à homossexualidade do que ao combate à homofobia, e que no MEC havia apenas profissionais “dessa orientação sexual” atuando nas agendas anti-homofobia: “a possibilidade de o material sair com um certo desvio de finalidade termina sendo grande porque há uma certa passionalidade na elaboração de um material dessa natureza”, disse o parlamentar. Já o deputado e militar Jair Bolsonaro foi responsável pela jogada discursiva

que “pegou” na criação da reação homofóbica nacional ao nomear o kit como “Kit Gay”. Fazendo uso de estratégia comum em sistemas homofóbicos,<sup>147</sup> o parlamentar argumentou sobre o “perigo” do kit, interpretado e reproduzido pelo parlamentar como um instrumento de “recrutamento” de crianças e jovens para a homossexualidade. O “recrutamento de jovens” tem sido, na atualidade, o discurso do campo homofóbico com maior eficácia política. Em fala na Câmara de Deputados, Bolsonaro afirmou: “parlamentares, este ano está sendo distribuído um ‘kit gay’ que estimula o homossexualismo e a promiscuidade. Temos de trazer esse tema aqui para dentro, votar essa questão, e não deixar que o governo leve esse tema para a garotada”<sup>148</sup>. Defendendo o “kit”, tanto o MEC como os movimentos sociais posicionaram o material como um processo “em construção”, submetido a avaliação de especialistas (o “Comitê de Publicações do MEC”) e voltado ao combate à violência e discriminação. Fernando Haddad, Ministro da Educação, afirmou:

O MEC tem sido muito criterioso. As obras que são mandadas para as escolas são clássicas ou passam por uma avaliação. O assunto é delicado, se não fosse, não precisaria ser trabalhado nas escolas. Vamos fazer isso da maneira mais respeitosa com a sociedade.

A ABGLT, em nota oficial em resposta à reação negativa ao “Kit de Combate à Homofobia”, nomeado pela reação homofóbica como “Kit Gay”, afirmou:

O material se destina à formação dos/das professores(as) em geral, dando a eles subsídios para trabalharem os temas no ensino médio. Trata-se de um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos que visam à desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e para o convívio democrático com a diferença.

Desta forma, o conflito entre a “oposição homofóbica ao Kit” e “governo e proponentes do Kit” pode ser traduzido como um conflito

---

<sup>147</sup> Disponível em: <<http://desperta-brasil.com.br/2011/02/04/1105/>>.

entre concepções cristãs (fundamentalistas) sobre a sexualidade humana e a posição dos movimentos sociais e o governo brasileiro de que a homofobia é degradadora da salubridade do ambiente escolar e responsável por evasão dos alunos interpretados como LGBT e responsável pela violência a que estes são submetidos na escola. Entretanto, sabe-se, com base no Capítulo 2, que vários materiais didáticos, incluindo-se livros, cartilhas, filmes e panfletos, já vinham sendo produzidos desde 2005. Qual a especificidade do material das ONGs em relação aos outros materiais? Porque o “Kit de Combate à Homofobia” é gerador de tamanha reação?

Uma das diferenças entre ações apoiadas pelo MEC executadas por universidades ou ONGs é o uso que as instituições fazem do projeto como capital simbólico, o que sustenta diferentes camadas de reconhecimento, prestígio e valor. A manutenção do financiamento de ONGs em uma conjuntura desfavorável dada pelo projeto de “Estado Indutor” e pela reação homofóbica a visões positivadas da homossexualidade na escola garante recursos públicos e prestígio às ONGs do mainstream do movimento LGBTTTT. O movimento LGBTTTT é autorizado pela sociedade a falar e fazer falar as homossexualidades. É o detentor privilegiado da fala sobre homofobia, baseado especialmente na experiência pessoal e política do lugar homossexual. Isso é capital cultural, que, como disse Pierre Bourdieu (1992), se acumula de forma mais densa onde há maior concentração de capital simbólico e representa, dessa forma, a aquisição e reprodução de códigos culturais próprios acessíveis a uma elite possuidora do maior contingente de capital simbólico. Nesse sentido, a equação de garantia de recursos públicos ao mainstream do movimento, a legitimação por parte do MEC (inclusive com a participação do ministro) do “Kit de Combate à Homofobia” e, portanto, a manutenção da autoridade sobre a homossexualidade aos ativistas é intragável para o fundamentalismo religioso e setores homofóbicos da sociedade brasileira. Até mesmo porque há diferença de relação de visibilidade (propaganda) na forma como se usam os projetos por parte de ONGs e universidades com a divulgação dos produtos de seus projetos. Os produtos (materiais didáticos sobre homofobia e homossexualidades) oriundos das primeiras iniciativas da agenda anti-homofobia no MEC não geraram polêmica, porque não estabeleceram, ao longo do processo, relações com o Congresso Nacional (por meio do advocacy que resultou na organização de audiência pública e seminário) e relações com a mídia (notas oficiais em defesa do “Escola Sem Homofobia”, entrevistas, matérias, pedidos de “direito de resposta”).

Ao usar os projetos financiados como moeda de negociação de capital simbólico, as ONGs atuaram na geração de visibilidade maciça de suas ações. Se as ações executadas por universidades e ONGs que antecederam o “Escola Sem Homofobia” geraram uma ou duas intervenções midiáticas, às vezes uma reunião na Secretaria de Educação, entre outras, a ação “Escola Sem Homofobia” foi o “bode expiatório” da agenda anti-homofobia na educação. Lançada aos quatro ventos como “A” ação anti-homofobia no MEC, o “Escola Sem Homofobia” funcionou como catalisador de toda polêmica possível sobre o combate à homofobia nas escolas e possibilitou que as ações concretas de “formação de professores”, como o curso “Gênero e Diversidade na Escola”, fossem poupadas do “apedrejamento público” da reação homofóbica. Para garantir recursos públicos, visibilidade e, logo, manutenção do capital simbólico, o mainstream do movimento LGBTTT cumpru o papel de diálogo com a sociedade, com os setores homofóbicos e de defesa da agenda anti-homofobia na educação. Além de cumprir a função de “interiorização” da agenda, os movimentos LGBTTTs, para se garantirem vivos no campo e em parceria com o MEC, foram os verdadeiros defensores da agenda anti-homofobia na educação.

Conforme aponta o antropólogo Bronislaw Mallinowski (2008), do ponto de vista antropológico, “a Lei” é sancionada por “um mecanismo definido de força compulsória, baseado [...] na dependência mútua e realizado no arranjo equivalente de serviços recíprocos e na combinação desses direitos em correntes de relacionamentos múltiplos” (p. 47), além disso, afirma o autor, “‘a lei civil’ [...] consiste de um conjunto de obrigações consideradas corretas por um grupo e reconhecidas como dever pelo outro, mantida em vigor por um mecanismo determinado de reciprocidade e publicidade inerente à estrutura de sua sociedade” (2008, p. 49). Desta forma, as regras que ordenam uma política social (Lei) podem ser entendidas (levando em conta a reflexão do antropólogo) como um processo social que envolve obrigações mútuas entre os grupos de uma sociedade e as formas como as regras são publicizadas no tecido social. Vimos como o “Escola Sem Homofobia” pode ser entendido sob a ótica da análise de processos sociais ao apresentarmos uma análise diferente daquela própria do campo de políticas públicas (que focaria basicamente os eixos propostos pela ação e a dinâmica orçamentária que a possibilitou), levando em conta, portanto, noções de “garantia de parceria em conjuntura desfavorável”, “deslocamento de foco e dos agentes de transformação social”, “indução”, “reciprocidade”, “capital simbólico” e “propaganda”.

Vimos que a parceria com o mainstream do movimento não contradiz o projeto de “Estado Indutor”, uma vez que os três eixos propostos pelo “Escola Sem Homofobia” nada mais são do que a “interiorização” da agenda anti-homofobia nos estados e municípios, fazendo uso do aparato nacional da ABGLT. Como o “Escola Sem Homofobia” permanece em execução no momento de escrita deste texto, cabe densificar análises específicas sobre esta ação, especialmente com estudos de recepção do “Kit de Combate à Homofobia” nas escolas.

## CONCLUSÕES

Por que não ocorrem como sempre  
 nossos ilustres oradores  
 a brindar-nos com o jorro feliz de  
 sua eloquência?

Porque hoje chegam os bárbaros  
 que odeiam a retórica e os longos  
 discursos.

Por que de repente essa inquietude  
 e movimento? (Quanta Gravidade  
 nos rostos!)

Por que esvazia a multidão ruas e  
 praças  
 e sombria regressa a suas moradas?

Porque a noite cai e não chegam os  
 bárbaros  
 e gente vinda da fronteira  
 afirma que já não há bárbaros.

E o que será agora de nós sem  
 bárbaros?

Talvez eles fossem uma solução  
 afinal de contas.

(Konstantinos Kaváfis)

Durante todo o percurso de elaboração deste texto, pude aprofundar minha reflexão sobre o processo de institucionalização do tema “combate à homofobia” como objetivo de políticas públicas da educação no Brasil. Percorri seis eixos temáticos que, a partir da análise empreendida, buscaram cercar o campo em que essas políticas tiveram condição de existência. Em um diálogo constante entre “formas de fazer política” globais e locais e disputas entre os sujeitos envolvidos, o “combate à homofobia” se tornou, nos anos 2000, a principal pauta dos movimentos LGBTTT e do Estado. Conjuro-se, portanto, uma “agenda anti-homofobia” que inaugurou um novo período do movimento LGBTTT. Neste, a homofobia, como categoria de agência do movimento, teve centralidade.



Podemos ver, no texto aqui apresentado, como uma agenda fruto da “política do conhecimento” em gênero e feminismos alcançou grande eficácia na implantação de políticas educacionais. A partir da pressão dos movimentos LGBTTTT e do conhecimento produzido e acumulado no campo dos estudos de gênero e sexualidade, produziu-se uma política estatal de combate à homofobia que foi assumida pela principal agência estatal de gerenciamento do sistema de ensino brasileiro, o Ministério da Educação (MEC).

Esta tese, iniciada em 2007, foi escrita entre 2010 e 2011, num período em que a sexualidade, e particularmente a homossexualidade, organizou os principais discursos da política brasileira. Essa conjuntura foi fruto de um processo que se delineou a partir das eleições presidenciais de 2010, quando a dicotomia “Dilma Rousseff (PT) X Serra (PSDB)” se desenhou em torno de temas como homossexualidade e aborto. Para os dois candidatos, os projetos que se apresentavam, como consensuais no apoio às bases religiosas fundamentalistas, eram o alinhamento em posições conservadoras relativas às temáticas do aborto e do casamento gay.

O mês de maio de 2011 foi paradigmático nesse sentido. Se, na primeira semana do mês, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável para pessoas do mesmo sexo (passiva de ser convertida em casamento); na última semana, a presidenta Dilma Rousseff vetou o chamado “Kit de Combate à Homofobia”, argumentando que “o governo não fará propaganda de opção sexual”, e desqualificou a política editorial do MEC ao dizer que tudo que tenha a ver com “costumes” terá que passar pelo crivo da Presidência da República (PR). Com base nesse evento, vejo hoje, no “Brasil de Dilma”, uma nova configuração das forças políticas que tem na agenda anti-homofobia um de seus eixos de irreflexão e alianças políticas conservadoras. Sendo um pouco pessimista, penso que esta tese se finda na “ruína” dos avanços do governo Lula. Talvez este texto se torne histórico ao fazer a análise de “um tempo que já se foi”, o de um governo no qual os direitos de LGBTTTT tiveram respaldo, escuta e agência.

Relembro, portanto, os principais argumentos defendidos em minha tese em relação às políticas sexuais brasileiras, no âmbito do governo federal, concretizadas na agenda anti-homofobia.

No caso brasileiro estudado, para o período dos dois governos Lula (2003 a 2010), a agenda anti-homofobia foi um processo enraizado em três movimentos distintos em diálogo, a saber: a) a formação de novos movimentos sociais que assentaram em uma pauta libertária, entre eles o homossexual, sob o contexto da ditadura militar; b) a existência

de uma nova onda dos feminismos que posicionaram o corpo e o prazer como parte integrante das agendas políticas feministas; c) a chegada da Aids que reformulou os conceitos e a forma de fazer política dos grupos LGBTTT nos anos 1980/1990. Estes movimentos e conjunturas políticas possibilitaram que a agenda anti-homofobia, antes inexistente no governo brasileiro, fosse criada com base em um processo que vinha se desenvolvendo no Brasil há pelo menos 30 anos. Deste “passado recente” da agenda anti-homofobia vem principalmente a expertise do movimento LGBTTT em dialogar com o Estado, o aprendizado de práticas de advocacy do feminismo e a formulação e conceitualização da homofobia como categoria “guarda-chuva”, a organizar as reivindicações e políticas públicas nessas temáticas, nos moldes em que a categoria “violência de gênero” fora apropriada como eixo da política de combate às violências contra as mulheres no Brasil (findando na aprovação da “Lei Maria da Penha”).<sup>149</sup>

Quando a categoria homofobia é deslocada do que chamei nesta tese de categoria descritiva para uma categoria de agência, ocorre a eleição de Lula. Este momento é quando se institui como projeto governamental no Ministério da Educação o “combate à homofobia”. O programa Brasil Sem Homofobia se institucionalizou de forma diferente em vários ministérios e secretarias do governo federal, com base na forma diferente de aderência dos dirigentes destas instâncias a este projeto. Observou-se, a partir do estudo de caso sobre a homofobia, uma divisão rígida, característica do governo Lula, entre núcleo econômico e núcleo social. Foi no núcleo social que o “combate à homofobia” se produziu e se adensou, em um primeiro momento, com parcerias majoritariamente estabelecidas com ONGs, e, em um segundo momento, em parcerias com universidades e outros órgãos públicos (como secretarias de educação). Este deslocamento das parcerias esteve marcado também pelo crescimento dos campos de Estudos Gays e Lésbicos e de Teoria Queer no Brasil, desvendando o peso político que a produção de conhecimentos sobre a temática LGBTTT passou a ter no campo das políticas públicas sobre sexualidade no país.

Vimos que todos os “problemas sociais” enfrentados por um governo, para atingirem o lugar de objetivo de políticas públicas,

---

<sup>149</sup> Disso fica a necessidade cada vez mais veemente de se formarem e informarem gestores públicos, como a presidenta Dilma Rousseff, sobre o histórico das lutas de gênero e sexualidades, buscando interromper processos decisórios baseados exclusivamente em visões de senso comum sobre as homossexualidades e performances de gênero, sem diálogo com a história das lutas dessas populações.

passam por um longo processo definido e delimitado pelo que o governo entende como sendo seu “papel de Estado”. No caso da agenda anti-homofobia do governo Lula, esta definição se deu, principalmente, com base na construção da centralidade da categoria homofobia nas reflexões teóricas e nas pautas políticas. Como um governo que produziu uma elite política com histórico nas lutas e movimentos sociais, o governo Lula possibilitou que seus gestores executassem uma “leitura ativista” do orçamento da União, remetendo-se ao ativismo e possibilitando que o governo “induzisse” determinadas temáticas e pautas políticas na sociedade brasileira, sendo a agenda anti-homofobia uma delas, resultado de um processo de colaboração entre Estado e sociedade civil. A participação popular teve papel central na primeira gestão Lula. Na definição do projeto do governo Lula, chamado de “Estado Indutor,” teve lugar fundamental a então ministra da Casa Civil e atual presidenta do Brasil Dilma Rousseff, que com sua expertise na Administração Pública percebeu a ausência de um projeto claro de nação nos primeiros anos do governo Lula. Ao mesmo tempo, quando Dilma “desenha” o projeto de nação defendido pelo governo Lula, faz desaparecer várias ações em diálogo com o princípio de participação popular do governo, como a revisão societária do plano plurianual da segunda gestão de Lula. Mas, percebendo tais mudanças, os movimentos sociais trataram de se formar e se profissionalizar no funcionamento da máquina pública, buscando enfrentar diretamente a dissipação da “escuta ativa” e possibilitando que alternativas fossem construídas para a escuta das pautas políticas dos movimentos sociais. Dessa forma, coube ao movimento LGBTTT permanecer em diálogo com gestores com histórico nas lutas e movimentos sociais, buscando “brechas” para o retorno dos princípios de participação popular da primeira gestão de Lula.

Na implantação de uma agenda anti-homofobia, pode perceber que um dos valores estruturantes foi a produção de “interesse social” sobre a temática, e nesse processo atuaram gestores, ativistas e acadêmicos. Os gestores como aqueles sujeitos que leem, interpretam e executam a burocracia estatal. Os ativistas como os definidores da pauta política da agenda anti-homofobia na educação. Os acadêmicos como revisores dos conteúdos (segundo suas disciplinas e interesses teóricos), mas também como executores de ações da agenda, como o curso semipresencial “Gênero e Diversidade na Escola”, que foi executado por duas dezenas de universidades públicas entre 2008 e 2010.

Percebi também, durante a pesquisa, a presença marcante de uma série de outras instituições públicas que atuam em diferentes lugares na

dinâmica governamental e que, conseqüentemente, ajudaram na produção das políticas públicas que envolvem as temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais. Para isso, realizei um mapeamento dos atores sociais que implementaram políticas públicas no período estudado, ressaltando suas funções nas dinâmicas das agendas sociais.

Tomando as estratégias implementadas pelo governo Lula no combate à homofobia como um “modo operatório”, percebi que a escolha de qualquer estratégia é sempre um ato político. Nesse sentido, a priorização de determinadas alianças (ora com os movimentos sociais, ora com as universidades) é fruto das visões do “papel de Estado” do governo em determinado período, com seus conflitos e tensões. Assim, percebi que de uma política identitária, num primeiro momento, em que as ações eram executadas majoritariamente por ONGs, passou-se, já num segundo momento, a priorizar a “transversalidade dos eixos de opressão” – sendo as principais parceiras do MEC na implantação de políticas de combate à homofobia as universidades. Entretanto, e como anunciei e analisei ao longo de todo o texto, houve uma rede de trocas simbólicas no núcleo social do governo (incluindo nesta rede a sociedade civil) que resultou numa parceria com a ONG ABGLT, intitulada “Escola Sem Homofobia”, responsável pelo “Kit de Combate à Homofobia”, vetado pela presidenta Dilma em maio de 2011.

Um dos eixos estruturantes na criação de uma nova agenda social em um país como o Brasil, especialmente se esta agenda gera polêmica com as crenças e valores do povo, são os conflitos e tensões. Nesse sentido, pude analisar alguns exemplos de tensões que, ao longo das duas gestões do governo Lula, se fizeram presentes. Vi que as decisões sobre as parcerias do governo com ONGs e/ou universidades, uma decisão política, são interpretadas e explicadas diferentemente pelos grupos sociais envolvidos nas ações e que não há uma “versão oficial”, tampouco uma explicitação dos motivos, sobre essas escolhas. Com a complexificação dos sujeitos sociais dos movimentos LGBTTT, a partir principalmente da consolidação de um campo acadêmico de estudo sobre homossexualidades e travestilidades, intensificaram-se os discursos de rivalidade no seio do movimento LGBTTT, quebrando a hegemonia das ONGs, que eram, até o governo Lula, os principais atores a refletirem sobre o “combate à homofobia” na sociedade brasileira. Esses conflitos e rivalidades se assentaram principalmente em uma disputa por “autoridade” sobre a homossexualidade e as estratégias a serem implementadas, sendo que nesse movimento o “caráter científico” geralmente prevaleceu como “mais autorizado”,

diferenciando-se, dessa forma, de décadas anteriores, nas quais a “experiência subjetiva homossexual” era o bastante para pronunciar-se como liderança e definir os caminhos e pautas do movimento. Neste aspecto, tiveram importância fundamental os conflitos entre “identitários” (majoritariamente do movimento social) e queers (corrente teórica que tem crescido nos departamentos de Humanidades nas universidades brasileiras).

Uma das questões que projeto para o futuro de minhas pesquisas é refletir sobre o papel de determinados sujeitos que têm a capacidade de traduzir as crenças e posições de ativistas, gestores e acadêmicos para esses diferentes grupos, aquilo que chamamos de “mediadores”. Percebi que há sujeitos que conseguem circular confortavelmente nos mundos acadêmico, estatal e ativista e que possibilitam que as diferentes pautas políticas e visões de mundo sejam “traduzidas”. Finalizo, então, propondo que a tradução e a mediação são práticas sociais que devem ser valorizadas como forma de adensamento e garantia de eficácia política das agendas anti-homofobia a serem implementadas futuramente, permitindo a circulação de autoridade e o diálogo, resultando na valorização cada vez maior daqueles “mensageiros entre dois mundos”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. Os dragões não conhecem o paraíso. In: ABREU, Caio Fernando. Caio3D: o essencial da década de 1980. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

AGENDE. Advocacy em direitos reprodutivos e sexuais: além do Cairo e de Beijing: fortalecendo as organizações de mulheres no Brasil. Brasília: Agende, 1999.

AHLERT, Martina. Mulheres de Monte Verde: etnografia, subalternidade e política na relação de um grupo popular de Porto Alegre e o Programa Fome Zero. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. O intervencionismo na política externa brasileira. Nueva Sociedad – Democracia y Política en America Latina, p.66-78, dez. 2009.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares. A política social no Governo Lula. Novos Estudos – CEBRAP, São Paulo, v. 70, p. 07-17, 2004.

ALMEIDA, Miguel Vale de. A chave do armário: homossexualidade, casamento, família. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

ALMEIDA, Miguel Vale de. O casamento entre pessoas do mesmo sexo: sobre "gentes remotas e estranhas" numa "sociedade decente". Montevideu, 2005. Mimeo. Texto apresentado na Reunião de Antropologia do Mercosul, 6.

ANDRÉ, Cláudio Fernando (Org.). Guia de tecnologias educacionais 2008. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009. 152 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS E TRANSGÊNEROS (ABGLT). Brasil: juntos somos mais fortes. Curitiba: ABGLT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS E TRANSGÊNEROS (ABGLT). Governo Lula anuncia Conferencia dos GLBTS. 2005. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/basecoluna.php?cod=65>>. Acesso em: 05 maio 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR EM AIDS (ABIA). Projeto escola sem homofobia. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.abiaids.org.br/projetos/projetoView.aspx?lang=pt&seq=11589&fg=Projetos&mid=5>>. Acesso em: 02 jun. 2006.

ATLAN, Henri. Ruído e determinismo: diálogos espinosistas entre antropologia e biologia. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.123-137, abr. 2003.

AUAD, Daniela. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 16, n. 19, p.57-76, jul./dez. 2006.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos et al. *Políticas públicas e gestão local*. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 38-44.

BANDEIRA, Lourdes. *Avançar na transversalidade em gênero nas políticas públicas*. Brasília: CEPal; SPM, 2005.

BARBER, Benjamin R. Jihad vs. Mcworld. In: O'MEARA, Patrick; MEHLINGER, Howard D.; KRAIN, Matthew. *Globalization and the challenges of a new century: a reader*. Bloomington: Indiana University Press, 2000. p. 23-33.

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

BASTOS, Cristiana. *Ciência, poder, acção: as respostas à Sida*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

BASTOS, Cristiana. Responding to AIDS in Brazil. *Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology*, Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 45-86, jan./dez. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEIRAS, Adriano. Os jovens e a sexualidade: um programa da realidade brasileira. *Revista Estudos Feministas, Florianópolis*, v. 13, n. 2, maio/ago. 2005.

BENVENUTTY, Fernanda. Resposta ao senhor Julian endereçada à presidente da ANTRA Keila Sinsom [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <afiliadasabgl@yahoo.com.br>. em: 15 jun. 2008.

BÉRUBÉ, Allan. Intellectual Desire. *GLQ – A Journal of Lesbian and Gay Studies, Duke*, v. 3, n. 1, p. 139-157, 1996.

BEZERRA, Marcos Otávio. Políticos, representação política e recursos públicos. *Horizontes Antropológicos, Porto Alegre*, v. 7, n. 15, jul. 2001.

BONETTI, Alinne de Lima. *Etnografia, gênero e poder: antropologia feminista em ação*. *Mediações, Londrina*, v. 14, n. 2, p.105-122, jul./dez. 2009.

BONETTI, Alinne de Lima. *Não basta ser mulher, tem de ter coragem: uma etnografia sobre gênero, poder, ativismo feminino popular e o campo político feminista de Recife- PE*. 2007. 261 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Espanha: Bellaterra, 2001.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual na escola. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão; UFRJ, 2008. 66 p.

BORTOLINI, Alexandre. Violência e sexualidade: gênero e homofobia na escola. In: SEMINÁRIO SOCIEDADE, ESCOLA E VIOLÊNCIA, 1., 2009, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Movimento Sócio-Educativo Educar em Tempos Difíceis (MSE-BRASIL), 2009. p. 1-7.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. In: Ecuador Debate: Memorias de la izquierda. Quito: Centro Andino de Acción Popular Caap, 2006. p. 165-184.

BOURDIEU, Pierre. O costureiro e sua grife: contribuição para uma teoria da magia. In: BOURDIEU, Pierre. A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Debate acerca dos mecanismos e instrumentos de defesa dos homossexuais na sociedade. Departamento de taquigrafia, revisão e redação, núcleo de redação final em comissões, texto com redação final. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/notas-taquigraficas/nt06052003.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2003.

BRASIL. Diversidade será discutida em Salvador. 8 ago. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

BRASIL. Leci Brandão elogia MEC na questão da diversidade. 29 nov. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

BRASIL. MEC e UNB são parceiros no projeto Educação na Diversidade. 03 mar. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar. Censo Escolar 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras(es) em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília: SECAD; SPM; SEPPIR, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de avaliação do plano plurianual 2008-2011. Brasília: SECAD/MEC, 2009. 76 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos, Brasília: SECAD, 2007. (Cedemos Secad, 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Relatório de gestão orçamentário e financeiro: exercício 2008. Brasília: SEB/MEC, 2008. 147 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Relatório de Gestão: exercício 2009. Brasília: SECAD/MEC, 2010. 82 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST e AIDS. Guia de prevenção das DST/Aids e cidadania para homossexuais. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. Projeto somos: desenvolvimento institucional, Advocacy e intervenção para ONGs que trabalham com gays e outros HSH. Brasília; Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102 p.

BRASIL. Prêmio estimula reflexão sobre desigualdades entre homens e mulheres. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Programa Brasil Sem Homofobia. Relatório consolidado das conferências estaduais de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Brasília: Secretaria Especial De Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação (MEC). Manual operacional rede de educação para a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 112 p.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. 2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero: redações e trabalhos científicos monográficos premiados. Brasília: SPM, 2007. p. 8-9.

BUTLER, Judith. Undoing Gender. New York; Londres: Routledge, 2004.

CABRAL, Carla Giovana. Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado. Cadernos Pagu, Campinas, n. 27, p. 63-97, jun./dez. 2006.

CABRAL, J. T. A sexualidade no mundo ocidental. Campinas: Papirus, 1995.

CÂMARA, Cristina. Cidadania e orientação sexual: a trajetória do Grupo Triângulo Rosa. Rio de Janeiro: Academia Avançada, 2002.

CANCELLI, Elizabeth. Publique ou desapareça: o desafio acadêmico de produzir com qualidade e impacto. In: ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISAS 2009, 2010. Pensando gênero e ciência. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

CARDOZO, Fernanda. Parentesco e parentalidades de travestis em Florianópolis/SC. Florianópolis: Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, 2010. (Cadernos NIGS; Pesquisas).

CARRARA, S.; RAMOS, S.; CAETANO, M. Política, direitos, violência e homossexualidade: 8ª Parada do Orgulho GLBT: Rio 2003. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

CARRARA, Sérgio. Uma reflexão sobre direito sexual. In: RIOS, Luís Felipe et al. Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: Abia, 2004. cap. 6, p. 154-155.

CARRASCO, Walcyr. Meus dois pais. Rio de Janeiro: Ática, 2009.

CARVALHO FILHO, Acácio Ferreira de. A modernização da gestão como base para uma revolução gerencial na Secretaria de Educação: o papel do Programa Pernambuco de Modernização da Gestão Pública, Progestão. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 2006, Ciudad de Guatemala. Trabalhos... 2006. p. 1-11. Disponível em: <http://www.ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20XI/documentos/carvafil.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.

CASTLES, Stephen. Hierarchical Citizenship in a World of Unequal Nation-States. Psonline, Washington, Dc, p. 689-692, out. 2005. Disponível em: <[www.apsanet.org](http://www.apsanet.org)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. Juventudes e sexualidade. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. Destaques CLAM, 23/05/2006 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <complex.lipe@gmail.com>. Acesso em: 25 maio 2006.

CHABAL, Patrick; FEINMAN, Gary M.; SKALNÍK, Peter. Beyond States and Empires: Chiefdoms and Informal Politics. *Social Evolution & History, Russia*, v. 3, n. 1, Mar. 2004. Bilingual.

CITELI, Maria Teresa. A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002): revisão crítica. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

CITELI, Maria Teresa. A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002): revisão crítica. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

CLIFFORD, James. On Ethnographic Allegory. In: CLIFFORD, James. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California, 1986.

COLLING, Leandro. Personagens homossexuais nas telenovelas da Rede Globo: criminosos, afetados e heterossexualizados. *Revista Gênero*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 207-222, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção à cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 16, n. 16, p. 13-30, 2001.

CORRÊA, Sônia. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. *Horizontes Antropológicos*, Brasília, v. 12, n. 26, p. 101-121, 2006.

CORRÊA, Sônia. Direitos sexuais e reprodutivos: cenas paradoxais no limiar do milênio. *Jornal Fêmea*, n. 126, jul. 2003. Disponível em: <[http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=887:direitos-sexuais-e-reprodutivos-cenas-paradoxais-no-limiar-do-milenio&catid=110:numero-126-julho-de-2003&Itemid=129](http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=887:direitos-sexuais-e-reprodutivos-cenas-paradoxais-no-limiar-do-milenio&catid=110:numero-126-julho-de-2003&Itemid=129)>.

Acesso em: 31 dez. 2003.

COSTA, Cláudia de Lima Costa. As publicações feministas e a política transnacional da tradução: reflexões do campo. *Revista Estudos Feministas*, v. 11, n. 1, p. 254-264, 2003.

COSTA, Cláudia de Lima. As publicações feministas e a política transnacional da tradução: reflexões do campo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 254-264, jan./jun. 2003.

COUTO, Alessandro Ribeiro. A ordem econômica intervencionista e o novo paradigma do direito subjetivo. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, n. 46, 31 out. 2007. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=2337](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2337)>. Acesso em: 27 jun. 2011.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DANILIAUSKAS, Marcelo. De "temas polêmicos" a "sujeitos de direitos": LGBT nas políticas públicas de direitos humanos e de educação (Brasil, 1996-2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-11.

DE LA DEHESA, Rafael. Global communities and hybrid cultures: early gay and lesbian electoral activism in Brazil and Mexico. *Latin American Research Review*, n. 42, n. 1, 2007.

DE LA DEHESA, Rafael. *Queering the public sphere in Mexico and Brazil: sexual rights movements in emerging democracies*. Durham: Duke University Press, 2010.

DEBUS, Eliane Santana Dias; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. *Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 133-144, maio/ago. 2009.

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUBERMAN, Martin. Stonewall. New York: Penguin Books, 1994.

DULAC, Elaine Beatriz Ferreira. Sexualidades e educação: uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade. 2009. 176 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DUMONT, Louis. Homo Hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações. 2. ed. São Paulo: Ed. USP, 2008.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 88, dez. 2010.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Ed. Paulus, 1989.

EARLE, T. K. Chieftoms in Archaeological and Ethno historical Perspective. *Annual Review Of Anthropology*, Palo Alto, v. 16, p. 279-308, Oct. 1987.

ESTRUTURAÇÃO. Memória EBGLT: encontros que marcam e constroem a trajetória do ativismo GLT no Brasil. Brasília: Grupo Estruturação, 2005.

ESTRUTURAÇÃO. Memória EBGLT: encontros que marcam e constroem a trajetória do ativismo GLT no Brasil. Brasília: [s.n.], 2005.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. *Sexualidad, Salud Y Sociedad – Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 54-81, 2009.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. *Revista Bagoas*, Natal, v. 3, n. 4, p. 131-158, jan./jun. 2009.

FACCHINI, Regina. *Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; CARLOS, Paula Pinhal de. A interdisciplinaridade nos estudos de gênero: análise das teses do doutorado interdisciplinar em ciências humanas da UFSC. *Caderno de Pesquisas Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 10, n. 97, p. 80-94, jul./dez. 2009.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; FERNANDES, Gicele Sucupira. “Falando a mesma língua”: descrição preliminar das políticas públicas da educação do Governo Federal (2005-2006) que visam o combate à violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes a partir da navegação no Portal da SECAD. In: FOLKCOM. *Trabalhos*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2007. p. 1-20. Disponível em: <[http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/Folkcom\\_2007](http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/Folkcom_2007)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. Homofobia como uma categoria teórica no Brasil (2008): notas preliminares sobre a produção de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses a partir de pesquisa na plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>). In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 3., 2008, Rio Grande. Anais... [S.l.]: FURG/RS, 2009. f. 1-12.

FERREIRA, Mary; MELO, Jovana. A ação política do movimento feminista face às políticas públicas. 2003. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/246-of7a-st3.htm>>. Acesso em: 2003.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.



FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de. Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.

FONE, Byrne. Homophobia: A history. New York: Metropolitan Books, 2000.

FONSECA, Cláudia. Cavalo amarrado também pasta: honra e humor em um grupo popular brasileiro. Revista Brasileira de Ciências Sociais, ano 6, n. 15, fev. 1991.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 10, jan./abr. 1999.

FORTES, Meyer; EVANS-PRITCHARD, Edward E. Introduction. In: FORTES, Meyer. African Political Systems. London; New York, Toronto: Oxford University Press, 1949. p. I-XXIV.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. Clase del 22 de enero de 1975: las tres figuras que constituyen el ámbito de la anomalía. In: FOUCAULT, Michel. Los Anormales: Curso en el Collège de France (1974-1975). El Salvador; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007. p. 61-82.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 6-20, abr./jun. 1978.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 229-242.

FOUCAULT, Michel. *Theatrum Philosophicum*. In: FOUCAULT, Michel. Um diálogo sobre os prazeres do sexo, Nietzsche, Freud e Marx, *Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Landy, 2005. p. 77-118.

FOUCAULT, Michel. Vigiare e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOX-KELLER, Evelyn. El feminismo y la Ciencia. In: NAVARRO, Marysa; STIMPSON, Catharine. Nuevas Direcciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 141-157.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. Estudos Feministas, v. 15, n. 2, p. 291-308, 2007.

FREEMAN, Jo. A tirania das organizações sem estrutura. Centro de Mídia Independente, 1970. Disponível em: <<http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/autonomia/21tirania.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2010.

FREIRE, Nilcéa et al. Apresentação: 2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. In: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. 2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero: redações e trabalhos científicos monográficos premiados. Brasília: SPM, 2007. p. 8-9.

FRÓES, Anelise. Mulheres em movimento(s): estudo etnográfico sobre a inserção de feministas e lésbicas em movimentos sociais institucionalizados e autônomos na cidade de Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FRY, Peter Henry et al. AIDS tem cor ou raça?: interpretação de dados e formulação de políticas de saúde no Brasil. Cadernos de Saúde Pública, v. 23, n. 3, p. 497-507, 2007.

FRY, Peter. Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular. In: GROSSI, Miriam Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Org.). Ensino de antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 59-76.

FRY, Peter. Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FRY, Peter; CARRARA, Sérgio. As vicissitudes do liberalismo no direito penal brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 1, n. 2, p. 48-54, 1986.

FURLANI, Jimena. Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: UDESC, 2008.

GANE, Mike. *Towards a Critique of Michel Foucault*. Londres: Routledge & Kegan, 1986.

GARCIA, Jonathan; PARKER, Richard. From global discourse to local action: the makings of a sexual rights movement?. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 13-41, 2006.

GLUCKMAN, Max. *Analysis of a social situation in modern Zululand*. Manchester: Manchester University Press, 1958 [1940].

GOLDMAN, Márcio. *Como funciona a democracia: uma teoria etnográfica da política*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GOMES, João Paulo Pombeiro; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. O campo da energia elétrica no Brasil de 1880 a 2002. *RAP – Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 43, p.295-321, mar./abr. 2009.

GRECO, Marília et al. Diferenças nas situações de risco para HIV de homens bissexuais em suas relações com homens e mulheres. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, 2011.

GREEN, James N. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

GREEN, James Naylor. *Challenging National Heroes and Myths: Male Homosexuality and Brazilian History*. Publicado originalmente em 2001. Disponível em: <[http://www.enkidumagazine.com/art/2004/020204/E\\_001\\_020204.htm](http://www.enkidumagazine.com/art/2004/020204/E_001_020204.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2011.

GREEN, James. *Apesar de vocês: a oposição à ditadura militar nos Estados Unidos, 1964-85*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GROSSI, Miriam Pillar. A dor da tese. Ilha – Revista de Antropologia, Florianópolis, n. 1, v. 6, p. 217-230, 2004.

GROSSI, Miriam Pillar. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. Cadernos Pagu, Campinas, n. 21, p. 261-280, 2004

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, n. 24, p. 1-18, 1998.

GROSSI, Miriam Pillar; CARDOZO, Fernanda. Violências contra as mulheres, a Lei Maria da Penha e a judicialização dos conflitos sociais de gênero. Revista Memória do Projeto Bem-me-quer, Florianópolis, p. 65-70, jul. 2008. Escola Sindical Sul da CUT.

GROSSI, Miriam Pillar; PORTO, Rozeli Maria. Trinta anos de pesquisas sobre violências contra mulheres no Brasil. Sexualidade, Gênero e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23/25, p. 5-8, 2005.

GROSSI, Miriam; RIAL, Carmen. Tribunal do Povo: audioleitura de um programa de rádio. Revista da Intercom, jul./dez. 1989.

GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz. (Org.) Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HANISCH, Carol. The Personal is Political, 2006. Disponível em: <<http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PersonalisPol.pdf>>.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 243-288.

HARDING, Sandra. El feminismo, la ciencia y las criticas anti-iluministas. In: NAVARRO, Marysa; STIMPSON, Catharine (Org.). Nuevas Direcciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 107-140.

HEILBORN, Maria Luiza et al. (Org.). O aprendizado da sexualidade: um estudo sobre reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Fiocruz; Garamond, 2006.

HENNING, Carlos Eduardo. As diferenças na diferença: hierarquia e interseções de geração, gênero, classe, raça e corporalidade em bares e boates GLS de Florianópolis, SC. 2008. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

HENRIQUES, Ricardo et al. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 1-3. (Cadernos SECAD, v. 3).

HÉRITIER, Françoise. Les Deux Soeurs et leur Mère: Anthropologie de l'Inceste. Paris: Éditions Odile Jacob, 1994. 376 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

KAMEL, Luciana. Diversidade sexual nas escolas: o que os profissionais de educação precisam saber. Rio de Janeiro: Abia, 2008. 49 p.

KOSELLECK, Reinhart. Futures past: on the semantics of historical time. Cambridge: Mit Press, 1985.

LACERDA, Paula. O drama encenado: assassinatos de gays e travestis na imprensa carioca. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Departamento de Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LANNA, M. A dívida divina: troca e patronagem no Nordeste brasileiro. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura um conceito antropológico. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

LATOUR, Bruno. Give Me a Laboratory and I will Raise the World. In: KNORR-CETINA, Karin D.; MULKAY, Michael J. *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*. Londres e Bervelly Hills: Sage, 1983. p. 141-170.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

LEACH, Edmund R. Once a knight is quite enough: como nasce um cavaleiro britânico. *Mana*, v. 6, n. 1, p. 31-56, 2000. Online.

LEPIANI, Giancarlo. No TSE, Lula chora: “meu primeiro diploma é o de presidente do país”. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/arquivo/tse-lula-chora-meu-primeiro-diploma-presidente-pais>>. Acesso em: 04 jan. 2011.

LESSA, Antônio Carlos; COUTO, Leandro Freitas; FARIAS, Rogério de Souza. Política externa planejada: os planos plurianuais e a ação internacional do Brasil, de Cardoso a Lula (1995-2008). *Revista Brasileira de Política Internacional*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 1, p. 89-109, 2009.

LIMA, Ana Cristina Costa; CAPONI, Sandra; MINELLA, Luzinete Simões. Reflexões sobre as disputas das comunidades científicas pela regulação do campo psi. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 10, n. 1, mar. 2010.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 87, jul. 2010.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres; Ed. UnB, 2009.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Psicologia Política*, v. 8, n. 16, p. 307-324, jul./dez. 2008.

LOIOLA, Luís Palhano. Diversidade sexual: perspectivas educacionais. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Participação e representação nos conselhos gestores e no orçamento participativo. Caderno CRH – UFBA, Salvador, v. 21, p. 87-97, 2008.

LYOTARD, Jean-François. O pós-moderno. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACRAE, Edward. A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da abertura. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

MADSEN, Nina. A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007). 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAGGIE, Yvonne. Anti-racismo contra leis raciais. Interesse Nacional, São Paulo, p. 29-38, out./nov. 2008.

MAGGIE, YVONNE. Uma nova pedagogia racial?. Revista da USP, São Paulo, n. 68, dez./fev. 2005/2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. Confessions of Ignorance and Failure. In: MALINOWSKI, Bronislaw. Coral Gardens and Their Magic: a study of the methods of tilling the soil and of agricultural rites in the Trombiand Islands. New York/Cincinnati/Chicago: Unwin Brothers, 1935.

MALINOWSKI, Bronislaw. Crime e costume na sociedade selvagem. Brasília: Ed. UnB, 2008.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 3, Dec. 2005.

MASSAB, Joseph. Re-Orienting Desire: The Gay International and The Arab World. Duke University Press, Public Culture, n. 14, v. 2, 2002.

MAUSS, Marcel. Manual de etnografia. Lisboa: Don Quixote, 1993.

MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”. In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naif, 2003. p. 369-400.

MAZZON, José Afonso (Coord.). Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual produto. São Paulo: MEC; INEP, 2009. Relatório Analítico Final, 7. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4652.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2011.

MELLO, Luiz et al. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar: educação e políticas públicas para a população LGBT: diálogos possíveis?. Ser-tão, Goiânia, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade, UFG, 2010. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/index.php>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

MELLO, Luiz. Novas famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MELO JUNIOR, Walter. O poder na obra de Michel Foucault. In: SEMANA DE FILOSOFIA – FILOSOFIA FRANCESA CONTEMPORÂNEA, 12., 2010, São João Del Rey. Anais... São João Del Rey: UFSJ, 2010. v. 12, p. 300-313. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cofil/xxiii\\_walter\\_melo.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cofil/xxiii_walter_melo.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2010.

MELO, Regina Conrado. As políticas educacionais do governo Lula: a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.



MELO, Sônia. *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. Entre olhares e lugares: uma avaliação da formação em Gênero e Diversidade na Escola por tutor@s e cursistas. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana. *Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos: notas sobre o declínio do essencialismo estratégico. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/Não-Somos-queremosRichardMiskolci.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

MORAGA, Cherríe. *Theory in the Flesh*. In: MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria (Org). *This Bridge Called My Back: writings by radical women of colour*. Watertown: Persephone Press, 1983.

MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria (Org). *This Bridge Called My Back: writings by radical women of colour*. Watertown: Persephone Press, 1983.

MOTT, L.; CERQUEIRA, M. *Causa mortis: homofobia*. Salvador: Ed. Grupo Gay da Bahia, 2001.

MOTT, Luiz Roberto. *Epidemic of Hate: Violations of the Human Rights of Gay Men, Lesbians and Transvestites in Brazil*. San Francisco: Grupo Gay da Bahia; International Gay and Lesbian Human Rights Commission, 1996.

MOTT, Luiz. Talibãs GLTB tentam enterrar vivo o decano do MHB [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <[lists@yahoogrupos.com.br](mailto:lists@yahoogrupos.com.br)>. Acesso em: 28 abr. 2008.

MOTTA, Flávia de Mattos. *Gênero e reciprocidade: uma ilha no sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MSMGF. MSMGF policy brief: social discrimination against men who have sex with men: implications for HIV policy and programs. Vienna: MSMGF – The Global Forum On Msm & HIV, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura, Goiás*, v. 2, n. 4, p. 31-43, jul./dez. 2001.

NARDI, Henrique Caetano. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & Sociedade, Porto Alegre*, v. 20, n. set. 2008.

NARDI, Henrique; QUARTIEIRO, Eliana Teresinha. Pesquisa: subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares. In: PASINI, Eliane. *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 77-93.

NARVAZ, Martha; KOELLER, Silvia Helena. A marginalização dos estudos feministas e de gênero na psicologia acadêmica contemporânea. *Psicologia Política, Porto Alegre*, v. 38, n. 3, p. 216-223, set./dez. 2007.

NASCIMENTO, Marcos; CARRARA, Sérgio. Masculinidade e homofobia: produções de sentido acerca do masculino. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO IMS: ENGAJAMENTO DISCENTE E BUSCA POR FOMENTO, 2., 2007, Rio de Janeiro. *Estudos em saúde coletiva: resumos expandidos*. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. p. 95-97.

NUNAN, Adriana. *Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo*. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.

NUNES, C. A. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papyrus, 1987.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. Gênero, direitos humanos e impacto socioeconômico da Aids no Brasil. *Revista de Saúde Pública, São Paulo*, v. 40, p. 80-87, 2006.

OLTRAMARI, Leandro. Um esboço sobre as representações sociais da AIDS nos estudos produzidos no Brasil. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, v. 45, n. 45, p. 1-17, set. 2003.

OOSTERVEER, Peter; SPAARGAREN, Gert. Mecanismos inovadores para o enverdecimento das cadeias globais de alimentos: o caso da provisão de peixes marinhos. In: GUIVANT, Julia; SPAARGAREN, Gert; RIAL, Carmen. Novas práticas alimentares no mercado global. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010. cap. 3, p. 81-106.

ORTEGA, Francisco. Amizade e estética da existência em Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

ORTNER, Sherry B. Conferências de Sherry B. Ortner. In: GROSSI, Miriam P.; ECKERT, Cornélia; FRY, Peter (Org.). Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas: 25ª Reunião Brasileira de Antropologia-Goiania 2006. Blumenau: Nova Letra, 2007.

ORTNER, Sherry. Poder e projetos: reflexões sobre agência. In: GROSSI, Miriam Pillar; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter Henry. Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.

ORTNER, Sherry. Uma atualização da teoria da prática. In: GROSSI, Miriam Pillar; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter Henry. Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2007.

PARKER, Richard. A construção da solidariedade: AIDS, sexualidade e política no Brasil. Rio de Janeiro: Abia; IMS-UERJ; Relume-Dumará, 1994. (Série História Social da AIDS, v. 3).

PARKER, Richard. Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política. Rio de Janeiro; São Paulo: Abia; Ed. 34, 2000.

PASINI, Elisiane (Org.). Educando para a diversidade. Porto Alegre: Nuances, 2007.

PAUTA SOCIAL. Homossexualidade: respeito se aprende na escola. Disponível em: <[www.pautasocial.com.br](http://www.pautasocial.com.br)>. Acesso em: 27 jun. 2006.

PEDRO, Joana Maria. Nas tramas entre o público e o privado: a imprensa de desterro no século XIX. Florianópolis: Editora da UFSC, 1995.

PEDRO, Joana Maria. Uma nova imagem de si: identidades em construção. In: RAMOS, A. F.; PATRIOTA, R.; PESAVENTO, S. J. Imagens na história: objetos de história cultural. São Paulo: Hucitec, 2008.

PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe (Org.). Gênero, feminismos e ditadura no Cone Sul. Florianópolis: Mulheres, 2010.

PEIRANO, M. Os antropólogos e suas linhagens. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 6, 1991.

PEIRANO, Marisa. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-dumará, 1995.

PEIRANO, Mariza. Rituais como estratégia analítica e abordagem etnográfica. Brasília: UnB, 2001. (Série Antropologia, 305).

PELÚCIO, Larissa. Na noite nem todos os gatos são pardos: notas sobre a prostituição travesti. Cadernos Pagu, Campinas, n. 25, p.217-248, jul./dez. 2005.

PERES, Wiliam Siqueira. Violência estrutural e AIDS na comunidade travesti brasileira. Revista de Psicologia da Unesp, Assis, v. 3, n. 1, p. 21-31, 2004.

PERLONGHER, Néstor. O que é AIDS. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PERRY, Ruth. A short history of the term 'politically correct. In: AUFDERHEIDE, Patricia. Beyond PC: Toward a Politics of Understanding. Saint Paul: Graywolf, 1992.

PESQUISA revela que 87% da comunidade escolar têm preconceito contra homossexuais. Folha Online, 24 jul. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u599698.shtml>>. Acesso em: 14 jul 2011.

PITANGUY, Jacqueline et al. O feminismo no Brasil de hoje. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 428-443, 1994. Entrevista.

PNLD 2011: guia de livros didáticos: apresentação. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.

POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana de; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. (Org.). *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Ed. UnB; Letras Livres, 2009. v. 1, p. 115-132.

POMPEU, Carolina. Escolas favorecem preconceito contra alunos homossexuais, mostra pesquisa. Jornal da Câmara, 24 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/jomalcamara/default.asp?selecao=materia&codMat=60131&codjor=>>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado. 2000. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". Florianópolis, Revista Estudos Feministas, v.19, n.1, jan./abr. 2011

RADCLIFFE-BROWN, A. R. *Structure and Function in Primitive Society*. London: Routledge & Kegan Paul, 1965.

RAMOS, Sílvia. O papel das ONGs na construção de políticas de saúde: a AIDS, a saúde da mulher e a saúde mental. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 1067-1078, 2004.

RAMOS, Silvia; CARRARA, Sérgio. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2006.

RAMOS, Silvia; CARRARA, Sérgio. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2006.

RAMOS, Tania. Narrativas de si: lugares da memória. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 4, n. 2, p. 155-165, jul./dez. 2008.

REDAÇÃO TERRA. Confira a composição do ministério de Lula. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/transicao/interna/0,6414,OI73982-EI1006,00.html>>. Acesso em: 12 dez. 2002.

REIS, Toni. Ajuda-Memória da Reunião do Grupo trabalho LGBT/MEC [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <[complex.lipe@gmail.com](mailto:complex.lipe@gmail.com)>. Acesso em: 29 out. 2008.

REIS, Toni. Diversidade nas escolas: preconceito e inclusão. In: SEMINÁRIO DIVERSIDADE NAS ESCOLAS NO SENADO FEDERAL, 1. Apresentação de PowerPoint. 2009. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/AP/AP20091021\\_Seminario\\_1\\_Painel\\_ABGLT\\_ToniReis.pdf](http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/AP/AP20091021_Seminario_1_Painel_ABGLT_ToniReis.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2011.

REIS, Toni. Ministro da educação recebe ABGLT [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <[complex.lipe@gmail.com](mailto:complex.lipe@gmail.com)>. Acesso em: 29 nov. 2007.

REPROLATINA. Escola sem homofobia: estudo qualitativo sobre a homofobia na comunidade escolar em 11 capitais brasileiras. Disponível em: <<http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/homofobia.asp>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

RESPEITO à diversidade será tema da formação de professores. Portal MEC, Brasília, 11 ago. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3868&Itemid=4729](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3868&Itemid=4729)>. Acesso em: 24 jul. 2011.

RIAL, C. S. Os charmes dos fast-foods e a globalização cultural. Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, PPGAS-CFH, UFSC, n. 7, 1998.

RIBEIRO, Paula et al. Sexualidade: tá ligado?!. [S.l.: s.n.], 2008.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre. 125 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC; UNESCO, 2009. p. 183-211.

RIBEIRO, Paula; QUADRADO, Raquel (Org.). Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008.

RIBEIRO, Paulo Jorge; STROZENBERG, Pedro. Balcão de direitos. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

RIOS, Luís Felipe et al. (Org.). Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: ABIA; 2004.

RIOS, Roger Raupp. Soropositividade, homossexualidade e direitos sexuais. In: RIOS, Luís Felipe et al. Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: Abia, 2004. cap. 8, p. 183-193.

RODRIGUES, Almira. Advocacy: uma ação política de novo tipo. Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA, Brasília, 27 abr. 1999. Disponível em: <[http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1566:advocacy-uma-acao-politica-de-novo-tipo&catid=212:artigos-e-textos&Itemid=146](http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1566:advocacy-uma-acao-politica-de-novo-tipo&catid=212:artigos-e-textos&Itemid=146)>. Acesso em: 5 out. 2010.

RODRIGUES, Julian. Importante a leitura crítica artigo de um dos papa queer - Miskolci [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <abgltafiliaadas@yahoo grupos.com.br>. em: 26 set. 2010.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, abr. 2009.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, abr. 2009.

ROLAND, Edna Maria Santos. Feminismo: Ações políticas e instâncias de poder. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 237-242, 2. sem., 2000.

RONZANI, Telmo Mota; SILVA, Cristiane de Mesquita. O Programa Saúde da Família segundo profissionais de saúde, gestores e usuários. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, fev. 2008.

ROOSEVELT, Ana. The rise and fall of the Amazon chiefdoms. *L'homme – Revue Française D'Anthropologie*, Paris, v. 33, n. 2/4, p. 255-283, 1993.

editado por: P. Descola e A. C. Taylor.

ROSSI, Alexandre José. Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do programa Brasil sem homofobia. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RUBIN, Gayle. Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In \_\_\_\_\_; HALPERIN, David M. (Ed.). *The Lesbian and Gay Studies Reader*. London; New York: Routledge, 1992.

RUSSO, Jane; VENÂNCIO, Ana Teresa A. Classificando as pessoas e suas perturbações: a “revolução terminológica” do DSM III. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 460-483, set. 2006.



SAID, Edward W. Humanismo e crítica democrática. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Notas sobre ética e ciência. In: LEITE, Ilka Boaventura (Org.). Ética e estética na antropologia. Florianópolis: PPGAS/UFSC/CNPq, 1998.

SATO, Michèle; SANTOS, José Eduardo. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In NOAL, F.; BARCELOS, V. (Org.) Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 253-283.

SCOTT, Joan W. The Evidence of Experience. *Critical Inquiry*, v. 17, n. 4, p. 773-7974, Summer, 1991.

SCOTT, Joan. Experience. In: BUTLER, Judith; SCOTT, Joan. *Feminists Theorize the Political*. New York: Routledge, 1992.

SEMINÁRIO NACIONAL GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 3. Seminário nacional gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais: compromisso com o respeito e com a igualdade. Brasília: Câmara do Deputados, 2008.

SENA, T. Os relatórios Kinsey, Masters e Johnson Hite: as sexualidades estatísticas em uma perspectiva das ciências humanas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, 2007.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003.

SILVA, Alessandro Soares da. Marchando pelo arco-íris da política: a parada orgulho LGBT na construção da consciência coletiva dos movimentos LGBT no Brasil, Espanha e Portugal. 2006. 614 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Flavia Lucia Ribeiro. Os programas municipais de DST/AIDS da região metropolitana II: as metas estão sendo cumpridas?. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Escola Nacional de Saúde Pública, Departamento de Planejamento e Gestão, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www.aids.gov.br/incentivo/teses/TESE\\_FLAVIA.pdf](http://www.aids.gov.br/incentivo/teses/TESE_FLAVIA.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2010.

SILVEIRA, R. A. Michel Foucault: poder e análise das organizações. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

SIMÕES, Julio; FACCHINI, Regina. Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOMOS. Escola gaúcha recebe prêmio pelo trabalho em educação para a diversidade. Disponível em: <<http://somosglbt.blogspot.com/2010/11/escola-gaucha-recebe-premio-pelo.html?spref=fb>>. Acesso em: 6 nov. 2010.

SONTAG, Susan. A doença como metáfora. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

SOUZA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora?: crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. Revista Bagoas, v. 3, n. 4, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar?. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo; MARGARIDO NETO, Bazileu Alves. Políticas sociais: o programa comunidade solidária e o programa de garantia de renda mínima. Planejamento e Políticas Públicas – PPP, Brasília, n. 12, p. 39-63, jun./dez. 1995.

TARNOVSKI, Flávio Luiz. "Pais assumidos": adoção e paternidade homossexual no Brasil contemporâneo. 2002. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz ; Cohn, Clarice. Opening to the Other : Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 40, p. 150-169, 2009.

TAYLOR, Charles. The Politics of Recognition. In: GUTMANN, A. (Ed.). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University, 1992.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; MARRETTO, Carina Alexandra Rondini. Apontamentos sobre o atentar contra a própria vida, homofobia e adolescências. *Revista de Psicologia da Unesp, Assis*, v. 7, n. 1, p. 133-151, 2008.

TERMO DE REFERÊNCIA (TOR). Fortalecimento da capacidade institucional da diretoria de educação integral, direitos humanos e cidadania: DEIDHUC/SECAD/MEC, em seus processos de gestão, planejamento e monitoramento das ações de educação integral e integrada, ambiental, em direitos humanos e em educação e saúde. Brasília: SECAD/MEC, 2010.

TERTO JR., Veriano. Homossexualidade e saúde: desafios para a terceira década de epidemia de HIV/AIDS. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 17, n. 8, p.147-158, 2002.

TERTO JR., Veriano. Reinventando a vida: histórias sobre homossexualidade e AIDS no Brasil. 1997. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p.121-133, nov. 2009.

TIN, Louis-George (Org.). *The Dictionary of Homophobia: a global history of gay and lesbian experience*. Vancouver: Arsenal Pulp Press, 2008.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, O Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.135-152, maio/ago. 2009.

UDIS-KESSLER, Amanda. Present Tense: Biphobia as a Crisis of Meaning. In: MORTON, Donald (Org.). *The Material Queer: A LesBiGay Cultural Studies Reader*. Boulder: Westview, 1996. cap. 3, p. 243-249.

UZIEL, Ana Paula. *Homossexualidade e adoção*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

UZIEL, Anna Paula. Parentalidade e conjugalidade: aparições no movimento homossexual. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 203-227, jul./dez. 2006.

VALLE, Carlos Guilherme Octaviano do. *The Making of People Living with HIV and AIDS: identities, illness and social organization in Rio de Janeiro*. Brazil. 2000. 341 f. Tese (Doutorado) – Curso de University College London, Department Of Anthropology, University Of London, Londres, 2000.

VELHO, Gilberto. *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2006.

VELHO, Gilberto. Orientação e parceria intelectual: dilemas e perspectivas. *Ilha – Revista de Antropologia*, Florianópolis, n. 1, v. 6, p. 135-143, 2004.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIANNA, Adriana R. B.; CARRARA, Sérgio. Sexual Politics and Sexual Rights in Brazil: A Case Study. In: PARKER, Richard; PETCHESKY, Rosalind; SEMBER, Robert (Comp.). *SexPolitics: Reports from the Front Lines*. Sexuality Policy Watch, 2008. p. 27-51.

VIANNA, Claudia; DINIZ, Debora. Em foco: homofobia nos livros didáticos, um desafio ao silêncio. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 8, n. 16, p.305-306, jul./dez. 2008. Apresentação do dossiê.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva. Entrevista com Richard Parker. *Horizontes Antropológicos*, v. 8, n. 17, 2002.

WEBER, Max. Estudos críticos sobre a lógica das ciências da cultura. In: WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*, São Paulo, 1993.

WEEKS, Jeffrey. *Sexuality and its Discontents: Meanings, Myths and Modern Sexualities*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

WELZER-LANG, DANIEL. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

WILSON, James. *Bureaucracy: what government agencies do and why they do it*. New York: Basic Book Press, 1989.

WYNNE, Edward. School Award Programs: Evaluation as a Component in Incentive Systems. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, Washington Dc, v. 6, n. 1, p. 85-93, 20 Mar. 1984.

## APÊNDICE – TABELA DE NOTÍCIAS DO PORTAL DA SECAD (2005-2006)

Nº	Título	Data	Repórter	Acesso em	Sítio de acesso
1	EDUCAÇÃO e diversidade em discussão na Câmara	2/2/2005	Susan Faria	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
2	ABERTAS as inscrições para o Prêmio Sistema Interamericano de Direitos Humanos 2005	3/4/2005	sem autoria	3/28/2005	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
3	AÇÕES educacionais complementares em debate	5/2/2005	Sonia Jacinto	3/28/2005	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
4	MEC quer incluir debates sobre diversidade nas escolas	5/3/2005	Flávia Nery	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
5	DIVERSIDADE na educação foi assunto no segundo dia de Fórum	5/5/2005	José Leitão	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>

N°	Título	Data	Repórter	Acesso em	Sítio de acesso
6	LIVROS ajudam a discutir Educação e Diversidade	5/11/2005	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
7	SEMINÁRIO discute Direitos Humanos	5/19/2005	sem autoria	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
8	ENCONTRO discute Direitos Humanos na educação	5/23/2005	Flavia Nery	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
9	IDENTIDADE E de gênero, raça e orientação sexual em debate na SBPC	7/18/2005	Iara Bentes	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
10	AÇÕES educacionais complementares beneficiam um milhão de alunos	7/28/2005	José Leitão	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
11	PRORROGAÇÃO o prazo para envio de projetos de diversidade	7/29/2005	Assessoria de Imprensa SECAD	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
12	PRORROGAÇÃO o prazo para envio de projetos de diversidade	8/1/2005	Júlio Cruz	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>

N°	Título	Data	Repórter	Acesso em	Sítio de acesso
13	PRORROGAÇÃO DO prazo para entrega de projetos de diversidade	8/2/2005	Lucy Cardoso	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
14	DIVERSIDADE será discutida em Salvador	8/8/2005	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
15	MEC vai financiar capacitação para cidadania e diversidade sexual	8/9/2005	Iara Bentes	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
16	RESPEITO à diversidade será tema da formação de professores	8/11/2005	Ionice Lorenzoni	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
17	ENCONTRO nacional de Direitos Humanos terá participação do MEC	8/16/2005	Assessoria de Imprensa SECAD	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
18	DISCRIMINAÇÃO é tema de seminário em Alagoas	8/22/2005	Cristiano Bastos	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
19	MEC vai aprimorar o programa Diversidade na Universidade	9/6/2005	Flavia Nery	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>



N°	Título	Data	Repórter	Acesso em	Sítio de acesso
20	ENCONTRO pôe políticas afirmativas educacionais em debate	9/8/2005	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
21	SEMINÁRIO Internacional discute ações afirmativas na política educacional	9/19/2005	Assessoria de Imprensa SECAD	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
22	SEMINÁRIO discute políticas de universalização de diversidade	9/21/2005	José Leitão	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
23	INSCRIÇÃO S para 1º Fórum alagoano de educação infantil na diversidade vai até dia 29	9/22/2005	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
24	INSCLUSÃO de diversidade e educação ambiental no PNE é sugerida pelo MEC	10/3/2005	Ionice Lorenzoni	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
25	MEC faz sua parte no combate à exploração sexual	10/21/2005	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>

N°	Título	Data	Repórter	Acesso em	Sítio de acesso
26	IGUALDAD E de gênero premia estudantes	10/31/2005	José Leitão	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
27	TV Escola apresenta programação diversa no feriado	11/14/2005	Assessoria de Imprensa SECAD	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
28	LECI Brandão elogia MEC na questão da diversidade	11/29/2005	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
29	PRÊMIO Construindo a Igualdade de Gênero: mais nove dias para se inscrever	31/11/2005	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
30	EDUCAÇÃO inclusiva é tema de seminário nacional	12/12/2005	Ana Júlia Silva de Souza	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
31	SEMINÁRIO debate diferenças no contexto educacional	12/14/2005	Iara Bentes	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
32	SEMINÁRIO discute educação inclusiva e questões de gênero	12/16/2005	Raquel Maranhão Sá	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>

N°	Título	Data	Repórter	Acesso em	Site de acesso
33	DIVERSIDADE brasileira foi destaque na Venezuela	2/2/2006	Susan Faria	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
34	MEC e UNB são parceiros no projeto Educação na Diversidade	2/3/2006	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
35	UNIVERSIDADES formam profissionais para enfrentar abuso sexual nas escolas públicas	2/16/2006	Raquel Maranhão Sá	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
36	MEC apóia capacitação de profissionais em diversidade sexual	3/16/2006	Cristiano Bastos	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
37	MINISTÉRIOS unificam linguagem para combater violência sexual contra crianças e adolescentes	3/17/2006	Cristiano Bastos	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>

N°	Título	Data	Repórter	Acesso em	Site de acesso
38	ESCOLA deve servir para valorizar diferenças, afirma secretário do MEC no Fórum Mundial	3/27/2006	Assessoria Comunicação Social do MEC	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
39	GRUPOS de pesquisa sobre gênero reúnem-se em Brasília	3/28/2006	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
40	CONFERÊNCIA Nacional de Saúde reúne mais de mil delegados	3/29/2006	Raquel Maranhão Sá	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
41	CURSO Educação na Diversidade encerra inscrições hoje	4/7/2006	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
42	PROGRAMA voltado à educação sexual deve formar mais de mil professores	4/10/2006	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
43	MEC e UNB oferecem curso a distância de diversidade para 50 mil professores	4/12/2006	José Leitão	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>

Nº	Título	Data	Repórter	Acesso em	Sítio de acesso
44	PROJETO Reconhecer recebe inscrições até 5 de maio	4/26/2006	Susan Faria	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
45	CURSO em Porto Alegre discute diversidade	5/2/2006	José Leitão	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
46	ESCOLAS ampliam prevenção à Aids	5/8/2006	Ionice Lorenzoni	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
47	CURSO sobre gênero e diversidade em Porto Velho	5/12/2006	Ivonne Ferreira	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
48	COMBATE à exploração sexual terá ato nacional da quinta-feira	5/15/2006	Sonia Jacinto	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
49	DISQUE-denúncia tem novo número	5/17/2006	Assessoria de Imprensa SECAD	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
50	PROGRAMA do MEC forma professores para combater homofobia	5/17/2006	Ivonne Ferreira	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>

N°	Título	Data	Repórter	Acesso em	Sítio de acesso
51	MEC monta grupo de trabalho para discutir a homofobia	5/25/2006	Susan Faria	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
52	MEC lança Almanaque do Aluá e o vídeo Diferentes Diferenças	5/25/2006	Ivonne Ferreira	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
53	SEMINARIO debate a influência das religiões no combate à Aids	7/6/2006	Juliana Meneses	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
54	BELO Horizonte terá Mostra de Saúde e Prevenção nas Escolas	8/17/2006	Assessoria de Imprensa SECAD	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
55	PESQUISA vai ouvir escolas públicas sobre diversidade	9/29/2006	Ionice Lorenzoni	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
56	PRÊMIO estimula reflexão sobre a igualdade de gênero	10/2/2006	Cristiano Bastos	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
57	CENSO escolar 2007 pesquisará inclusão social e diversidade	10/11/2006	Karla Nonato	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>

Nº	Título	Data	Repórter	Acesso em	Sítio de acesso
58	CONCURSO premiará alunos com prática em direitos humanos	10/18/2006	Maria Clara Machado	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
59	PROJETOS educacionais estimulam combate a sexismo e homofobia	10/25/2006	Juliana Meneses	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
60	EDUCAÇÃO sexual aborda gravidez na adolescência	10/26/2006	Maria Clara Machado	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
61	MEC é parceiro no combate à pedofilia na internet	11/20/2006	Cristiano Bastos	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
62	PROJETO Gênero e Diversidade na Escola faz sucesso ao enfrentar tabus	11/30/2006	Cristiano Bastos	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
63	SEMINÁRIO Diferentes Diferenças mostra a diversidade na cultura brasileira	12/1/2006	Karla Nonato	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>

N°	Título	Data	Repórter	Acesso em	Sítio de acesso
64	VALORIZAÇÃO da diversidade pode influir na produtividade	12/1/2006	Fabiana Gomes	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
65	ESTUDANTES premiados abordam polêmicas das questões de gênero	12/5/2006	Susan Faria	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
66	CULTURA e educação valorizam diversidade brasileira	12/5/2006	Cristiano Bastos	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
67	PRÊMIO estimula reflexão sobre desigualdades entre homens e mulheres	12/5/2006	Cíntia Caldas	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>
68	PROJETOS sobre gravidez na adolescência surpreendem pela qualidade	12/5/2006	Karla Nonato e Flavia Nery	3/28/2007	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad">http://portal.mec.gov.br/secad</a>





# **ANEXO A – TERMO DE REFERÊNCIA : SERVIÇO DE PREVENÇÃO E COMBATE A HOMOFOBIA – CENTROS DE REFERÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS**



**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA  
SECRETARIA-GERAL  
SUBSECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS**

## **TERMO DE REFERÊNCIA**

### **SERVIÇO DE PREVENÇÃO E COMBATE A HOMOFOBIA**

#### **CENTROS DE REFERÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS**

#### **APRESENTAÇÃO**

O presente Termo de Referência busca orientar a relação de interesse que deve existir entre os movimentos sociais, as instituições públicas e privadas e a Subsecretaria de Direitos Humanos da Secretaria Geral da Presidência da República no que diz respeito a expectativa de consolidar uma parceria, na implementação das políticas públicas sociais, por meio de estratégias singulares, refletidas em projetos a serem financiados para o desenvolvimento de ações que venham legitimar a garantia dos direitos humanos dos gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais - GLTB, em função da discriminação e da violência dos quais são vítimas.

Os propósitos básicos deste modelo de serviço se caracterizam no princípio da pluralidade que poderá se especializar no atendimento a qualquer grupo vulnerável da sociedade que venha ter seus direitos fundamentais violados, e que necessitem ser devidamente contemplados e conseqüentemente atendidos em seus anseios independentes de sua diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.

#### **Consolidando a Cidadania GLTB**

É certo que há um fortalecimento da luta pelos direitos humanos de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais ( GLTB), em função da multiplicação pelo País de associações e grupos ativistas, que buscam se expressar de diversas formas e em diferentes momentos e eventos, chamando atenção para as questões da discriminação e marginalização, assim como de outros movimentos sociais que representam os demais segmentos vulneráveis da sociedade.

Evidenciam-se, também, as conquistas dessas lutas pela cidadania e em defesa dos direitos fundamentais dos segmentos sociais, em função de sua crescente organização e visibilidade permitindo avaliar com mais clareza a grave extensão da violação de seus direitos e garantias fundamentais. A violência letal contra homossexuais, mais especificamente contra travestis e transgêneros é, sem dúvida, uma das faces mais trágicas da discriminação por orientação sexual, ou homofobia, no Brasil. Estas violências

e crimes têm sido a tônica de denúncias veementes de instituições representativas tanto governamentais e não governamentais.

Com a aprovação e divulgação do Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, em atenção aos itens 5 e 7, bem como os demais Planos e Programas específicos que buscam o enfrentamento e combate a discriminação e violência, torna-se imperativo o processo de aceleração de manifestações políticas, técnicas e administrativas mediante ações que venham evidenciar a necessidade de atuação mais presente tanto dos órgãos públicos quanto da sociedade na manifestação clara e precisa de combate a violência e discriminação contra os homossexuais e dos demais segmentos vulneráveis da sociedade.

### **Rede de Atendimento**

O enfrentamento à discriminação e à violência contra as populações caracterizadas pela diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas, exige o envolvimento de toda a sociedade. Isso significa trabalhar num processo de articulação, centrado em um ambiente efetivo de rede de atendimento.

Em função da grande complexidade que se reveste um processo de enfrentamento à discriminação e à violência contra a pessoa humana, esta se expressa em diversas formas e modalidades, perpassando pelo ambiente, circunstâncias, situações e características, que vem a reforçar a necessidade da construção da Rede de Atendimento, enquanto ação, para reunir, instrumentos, mecanismos, instituições e ações públicas e comunitárias, em um esforço comum para prevenir, atender e erradicar todas as formas de violação dos direitos humanos.

### **1. O Que é o Centro de Referência em Direitos Humanos**

É um espaço de cidadania habilitado a fornecer orientações gerais sobre direitos humanos a todas as vítimas de violações, bem como a prestar atendimento especializado a vítimas de discriminação e violência homofóbica.

Nessa perspectiva, o Centro de Referência em Direitos Humanos deve exercer o importante papel de articulador dos serviços, organismos governamentais e não governamentais que integram a Rede de atendimento, sendo o acesso natural a esses serviços para as populações em situação de vulnerabilidade social, em função da discriminação e da violência. O Centro de Referência deve prestar atendimento contínuo aos usuários que necessitam dos diferentes serviços por ele oferecidos.

### **2. Objetivos**

a) Fornecer orientação geral sobre direitos humanos a qualquer vítima de violação, informando sobre as garantias legais e encaminhando para os serviços especializados de atendimento a cada caso específico.

b) Prestar atendimento especializado à população GLTB, desenvolvendo ações de promoção da cidadania, combate ao preconceito e à discriminação e fornecendo orientação jurídica, psicológica e social, por meio de equipe multidisciplinar capacitada, às vítimas de discriminação e violência homofóbica.

### 3. Público - Alvo

- a) População GLTB;
- b) Vítimas de discriminação e violência homofóbicas;
- c) População em geral.

### 4. Serviços prestados

Os Centros de Referência em Direitos Humanos prestam, fundamentalmente, os seguintes serviços:

#### 4.1. Assessoria Jurídica e psico-social

a) A assessoria jurídica é uma atividade desenvolvida por profissionais da área jurídica ou estagiários de direito que atuam nos casos de denúncias de crimes de discriminação e violências que devem ser tratadas e solucionadas. No caso em que não é possível uma solução amigável, os profissionais da área jurídica encaminham e acompanham os processos no âmbito do Poder Judiciário e outro órgão competente conforme a especificidade do caso.

b) Para as questões que requerem uma intervenção psicológica, os profissionais ou estagiários de psicologia, prestam serviços de orientação e encaminhamentos para a busca de resoluções de interesse tanto da vítima de violação, quanto de familiares e da comunidade, como forma de garantir a construção da rede de proteção dos direitos. Os profissionais e estagiários deverão ser capacitados em direitos humanos e nas respectivas habilidades específicas de atuação, garantindo assim o cumprimento dos objetivos a que se pretende com os Centros de Referência em Direitos Humanos.

c) Para as questões que requerem uma intervenção assistencial, os profissionais ou estagiários de assistência social, prestam serviços de orientação e encaminhamentos para a busca de resoluções de interesse tanto da vítima de violação, quanto de familiares e da comunidade, como forma de garantir a construção da rede de proteção dos direitos. Os profissionais e estagiários deverão ser capacitados em direitos humanos e nas respectivas habilidades específicas de atuação, garantindo assim o cumprimento dos objetivos a que se pretende com os Centros de Referência em Direitos Humanos.

#### 4.2. Orientação e Encaminhamento

O Centro deverá estar preparado a prestar orientação geral sobre direitos humanos a qualquer cidadão e orientação especializada à população GLTB, encaminhando-o aos serviços adequados para seu caso. Estas ações serão prestadas pelos gestores, profissionais e estagiários, devidamente capacitados, que desenvolvem atividades no Centro, que consistem em:

- a) Informação e orientação sobre deveres e direitos do cidadão e sobre a legislação que assegura esses direitos a população de orientação GLTB, bem como dos direitos fundamentais da pessoa humana aos demais segmentos vulneráveis da população;
- b) Encaminhamento de denúncias sobre discriminação, violência e crimes, para a Defensoria Pública; Ministério Público; Conselhos de Direito; Secretarias de

Estados e dos Municípios de Saúde, de Segurança Pública, de Assistência Social, de Justiça e Cidadania; Comissões de Direitos Humanos das Assembleias Legislativas das Câmaras Municipais; OAB; Delegacias Especializadas; organizações não governamentais que representam as populações vulneráveis da sociedade; entre outros;

- c) Criação e divulgação de instrumentos (Cartilhas, panfletos, cartazes) que funcionam como material didático e informativo para discussão de direitos humanos e fortalecimento da cidadania e para a construção de rede de apoio, proteção e defesa dos direitos fundamentais de GLTB, afrodescendentes, pessoas com deficiências, idosos, índios, ciganos, assim como de outros grupos populacionais que sofrem discriminação e violência.

#### **4.3. Capacitação em Direitos Humanos**

A capacitação em direitos humanos supõe uma comunicação de saberes e valores, em diferentes dimensões e visa o empoderamento das pessoas e grupos, por meio de lideranças comunitárias, capacitando-as numa abordagem de assuntos referentes ao enfrentamento da violência e da discriminação. No caso dos Centros de Referência em Direitos Humanos cujos serviços estão voltados para populações vulneráveis e vítimas de crimes de violação de direitos, esta capacitação fomenta o processo da educação não formal, de modo a contribuir pra a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.

#### **4.4. Mediação e Conciliação de Conflitos**

Consiste na aplicação de métodos e técnicas de mediação popular, que buscam soluções pacíficas para os conflitos, visando acordos satisfatórios entre as partes envolvidas. São utilizadas por uma equipe multidisciplinar, constituída por profissionais, estagiários e lideranças GLTB, devidamente capacitados, que atuam nos Centros de Referência em Direitos Humanos. Dessa forma, a mediação popular deve ser entendida e praticada como um instrumento que venha a favorecer uma melhor qualidade de vida das partes envolvidas no conflito, configurando-se numa prática social de realização da autonomia e da democracia, educando, facilitando e ajudando na produção de diferenças e tomadas de decisão. Assim, esta atividade é uma proposta de auto-regulação e auto-recomposição, apoiada por um mediador que colabora na escuta, na interpretação e na transformação, resultando em um acordo. Esse acordo pode, ou não ser homologado pelo Poder Judiciário, sendo apenas escritos e firmados pelas partes, ou mesmo não escritos, mas acordados verbalmente. A essência desta atividade recai em que todas estas hipóteses existam indicadores de que o cumprimento do compromisso seja maior que o seu descumprimento.

### **5. Instituições Executoras**

- a) Governos Estaduais, especialmente as Secretarias de Justiça/Cidadania/Direitos Humanos, de Assistência Social, Educação e outras ;  
 b) Ministérios Públicos Estaduais;  
 c) Defensorias Públicas;  
 d) Prefeituras Municipais, especialmente aquelas cujos municípios se constituem em pólos regionais;

e) Organizações Não Governamentais que atuam diretamente nas questões da política da população GLTB e dos demais segmentos vulneráveis da sociedade.

## 6. Parcerias Locais dos Executores

Configura-se como de relevante importância que os Centros se integrem e mantenham uma estreita relação sistêmica de interdependência com todos os órgãos federais, estaduais e municipais, constituindo uma rede de serviços de atendimento, com o propósito de estabelecer um processo natural de procedimentos com vistas a efetividade dos objetivos pretendidos. Dentre esses órgãos destacam-se:

- a) Secretarias Estaduais e Municipais;
  - b) Defensorias Públicas;
  - c) Ordem dos Advogados do Brasil – OAB;
  - d) Conselhos de Direitos de âmbito estadual e municipal;
  - e) Instituições de Ensino Superior;
  - f) Ministérios Públicos Estaduais;
  - g) Procuradoria da República nos Estados/Ministério Público Federal
- Estadual;
- h) Promotorias Públicas dos Estados;
  - i) Fundações Públicas e Privadas;
  - j) Empresas Públicas Privadas;
  - k) Ministério do Trabalho e Emprego – MTE ( Delegacias Regionais do
- Trabalho – DRTs);
- l) Assembléias Legislativas;
  - m) Câmaras Municipais;
  - n) Tribunais de Justiça;
  - o) Balcão de Direitos;
  - p) Centros de Apoio a Vítimas de Crimes – CEAVC;
  - q) Casa Abrigo de Mulheres;
  - r) Centro de Referência das Mulheres
  - s) Delegacias Especializadas;
  - t) Outras organizações;

## 6. Critérios para aprovação dos projetos

- a) Propostas voltadas para atuação de abrangência nacional ou regional;
- b) Projetos direcionados para populações homossexuais – GLTB que sofrem violência e crimes homofóbicos, e dos demais grupos sociais vulneráveis objetos de discriminação e violência.;

Além desses critérios, estão relacionados, a seguir, os pré-requisitos básicos para apresentação de propostas:

- a) Prever, na elaboração do projeto, uma etapa inicial para a capacitação técnica e formação em direitos humanos da equipe executora;
- b) Comprovar disponibilidade de área física para implantação dos Centros de Referência em Direitos Humanos, considerando os aspectos de acessibilidade;

- c) Demonstrar capacidade para assumir, a parcela destinada a contrapartida da instituição a ser disponibilizada para o projeto;
- d) Apresentar alternativas de sustentabilidade e outras prováveis fontes de apoio ao projeto.

#### **7. Custos não financiáveis pela SEDH**

Remuneração de servidores públicos federais, estaduais e municipais;  
Remuneração de pessoas que integram a diretoria da instituição proponente;

- a) Taxas de administração;
- b) Impostos;
- c) Lanches;
- d) Aluguel de imóveis
- e) Outras despesas não autorizadas de acordo com a Instrução Normativa n.º 01, de 15 de janeiro de 1997 e suas atualizações.

#### **8. Contatos**

Presidência da República  
Secretaria Geral  
Subsecretaria de Direitos Humanos

Esplanada dos Ministérios, Bloco T, Anexo II, Sala 203  
70.064 –901 Brasília – DF  
Telefone: 61.3429.3678, 3429-3671  
Fax: 61.3226.7695  
E-mail: sedh-spddh@sedh.gov.br

Fonte: [portal.mj.gov.br/sedh/ct/Termo\\_de\\_Referencia.doc](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/Termo_de_Referencia.doc)

## ANEXO B – “Carta ao Povo Brasileiro”



**Carta ao Povo Brasileiro, por Luiz Inácio Lula da Silva**  
Publicado em Fundação Perseu Abramo - FPA (<http://www2.fpa.org.br>)

### Carta ao Povo Brasileiro, por Luiz Inácio Lula da Silva

Por Anônimo  
Criado em 09/05/2006 - 22:26

#### [Carta ao Povo Brasileiro, por Luiz Inácio Lula da Silva \[1\]](#)

publicado em 09/05/2006

#### Carta ao povo brasileiro

O Brasil quer mudar. Mudar para crescer, incluir, pacificar. Mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a justiça social que tanto almejamos. Há em nosso país uma poderosa vontade popular de encerrar o atual ciclo econômico e político.

Se em algum momento, ao longo dos anos 90, o atual modelo conseguiu despertar esperanças de progresso econômico e social, hoje a decepção com os seus resultados é enorme. Oito anos depois, o povo brasileiro faz o balanço e verifica que as promessas fundamentais foram descumpridas e as esperanças frustradas.

Nosso povo constata com pesar e indignação que a economia não cresceu e está muito mais vulnerável, a soberania do país ficou em grande parte comprometida, a corrupção continua alta e, principalmente, a crise social e a insegurança tornaram-se assustadoras.

O sentimento predominante em todas as classes e em todas as regiões é o de que o atual modelo esgotou-se. Por isso, o país não pode insistir nesse caminho, sob pena de ficar numa estagnação crônica ou até mesmo de sofrer, mais cedo ou mais tarde, um colapso econômico, social e moral.

O mais importante, no entanto, é que essa percepção aguda do fracasso do atual modelo não está conduzindo ao desânimo, ao negativismo, nem ao protesto destrutivo. Ao contrário: apesar de todo o sofrimento injusto e desnecessário que é obrigada a suportar, a população está esperançosa, acredita nas possibilidades do país, mostra-se disposta a apoiar e a sustentar um projeto nacional alternativo, que faça o Brasil voltar a crescer, a gerar empregos, a reduzir a criminalidade, a resgatar nossa presença soberana e respeitada no mundo.

A sociedade está convencida de que o Brasil continua vulnerável e de que a verdadeira estabilidade precisa ser construída por meio de corajosas e cuidadosas mudanças que os responsáveis pelo atual modelo não querem absolutamente fazer. A nítida preferência popular pelos candidatos de oposição tem esse conteúdo de superação do impasse histórico nacional em que caímos, de correção dos rumos do país.

A crescente adesão à nossa candidatura assume cada vez mais o caráter de um movimento em defesa do Brasil, de nossos direitos e anseios fundamentais enquanto nação independente. Lideranças populares, intelectuais, artistas e religiosos dos mais variados matizes ideológicos declaram espontaneamente seu apoio a um projeto de mudança do Brasil. Prefeitos e parlamentares de partidos não coligados com o PT anunciam seu apoio. Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país.



**Carta ao Povo Brasileiro, por Luiz Inácio Lula da Silva**Publicado em Fundação Perseu Abramo - FPA (<http://www2.fpa.org.br>)

O povo brasileiro quer mudar para valer. Recusa qualquer forma de continuísmo, seja ele assumido ou mascarado. Quer trilhar o caminho da redução de nossa vulnerabilidade externa pelo esforço conjugado de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas. Quer abrir o caminho de combinar o incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas. O caminho das reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional. O caminho da reforma tributária, que desonere a produção. Da reforma agrária que assegure a paz no campo. Da redução de nossas carências energéticas e de nosso déficit habitacional. Da reforma previdenciária, da reforma trabalhista e de programas prioritários contra a fome e a insegurança pública.

O PT e seus parceiros têm plena consciência de que a superação do atual modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se fará num passe de mágica, de um dia para o outro. Não há milagres na vida de um povo e de um país.

Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. O que se desfez ou se deixou de fazer em oito anos não será compensado em oito dias. O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade.

Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação.

À parte manobras puramente especulativas, que sem dúvida existem, o que há é uma forte preocupação do mercado financeiro com o mau desempenho da economia e com sua fragilidade atual, gerando temores relativos à capacidade de o país administrar sua dívida interna e externa. É o enorme endividamento público acumulado no governo Fernando Henrique Cardoso que preocupa os investidores.

Trata-se de uma crise de confiança na situação econômica do país, cuja responsabilidade primeira é do atual governo. Por mais que o governo insista, o nervosismo dos mercados e a especulação dos últimos dias não nasceram das eleições.

Nascer, sim, das graves vulnerabilidades estruturais da economia apresentadas pelo governo, de modo totalitário, como o único caminho possível para o Brasil. Na verdade, há diversos países estáveis e competitivos no mundo que adotaram outras alternativas.

Não importa a quem a crise beneficia ou prejudica eleitoralmente, pois ela prejudica o Brasil. O que importa é que ela precisa ser evitada, pois causará sofrimento irreparável para a maioria da população. Para evitá-la, é preciso compreender que a margem de manobra da política econômica no curto prazo é pequena.

O Banco Central acumulou um conjunto de equívocos que trouxeram perdas às aplicações financeiras de inúmeras famílias. Investidores não especulativos, que precisam de horizontes claros, ficaram intranquilos. E os especuladores saíram à luz do dia, para pescar em águas turvas.

Que segurança o governo tem oferecido à sociedade brasileira? Tentou aproveitar-se da crise para ganhar alguns votos e, mais uma vez, desqualificar as oposições, num momento em que é necessário tranqüilidade e compromisso com o Brasil.

Como todos os brasileiros, quero a verdade completa. Acredito que o atual governo colocou o país novamente em um impasse. Lembrem-se todos: em 1998, o governo, para não admitir o fracasso do seu populismo cambial, escondeu uma informação decisiva. A de que o real estava artificialmente valorizado e de que o país estava sujeito a um ataque especulativo de proporções inéditas.

**Carta ao Povo Brasileiro, por Luiz Inácio Lula da Silva**Publicado em Fundação Perseu Abramo - FPA (<http://www2.fpa.org.br>)

Estamos de novo atravessando um cenário semelhante. Substituímos o populismo cambial pela vulnerabilidade da âncora fiscal. O caminho para superar a fragilidade das finanças públicas é aumentar e melhorar a qualidade das exportações e promover uma substituição competitiva de importações no curto prazo.

Aqui ganha toda a sua dimensão de uma política dirigida a valorizar o agronegócio e a agricultura familiar. A reforma tributária, a política alfandegária, os investimentos em infra-estrutura e as fontes de financiamento públicas devem ser canalizadas com absoluta prioridade para gerar divisas.

Nossa política externa deve ser reorientada para esse imenso desafio de promover nossos interesses comerciais e remover graves obstáculos impostos pelos países mais ricos às nações em desenvolvimento.

Estamos conscientes da gravidade da crise econômica. Para resolvê-la, o PT está disposto a dialogar com todos os segmentos da sociedade e com o próprio governo, de modo a evitar que a crise se agrave e traga mais aflição ao povo brasileiro.

Superando a nossa vulnerabilidade externa, poderemos reduzir de forma sustentada a taxa de juros. Poderemos recuperar a capacidade de investimento público tão importante para alavancar o crescimento econômico.

Esse é o melhor caminho para que os contratos sejam honrados e o país recupere a liberdade de sua política econômica orientada para o desenvolvimento sustentável.

Ninguém precisa me ensinar a importância do controle da inflação. Iniciei minha vida sindical indignado com o processo de corrosão do poder de comprar dos salários dos trabalhadores.

Quero agora reafirmar esse compromisso histórico com o combate à inflação, mas acompanhado do crescimento, da geração de empregos e da distribuição de renda, construindo um Brasil mais solidário e fraterno, um Brasil de todos.

A volta do crescimento é o único remédio para impedir que se perpetue um círculo vicioso entre metas de inflação baixas, juro alto, oscilação cambial brusca e aumento da dívida pública.

O atual governo estabeleceu um equilíbrio fiscal precário no país, criando dificuldades para a retomada do crescimento. Com a política de sobrevalorização artificial de nossa moeda no primeiro mandato e com a ausência de políticas industriais de estímulo à capacidade produtiva, o governo não trabalhou como podia para aumentar a competitividade da economia.

Exemplo maior foi o fracasso na construção e aprovação de uma reforma tributária que banisse o caráter regressivo e cumulativo dos impostos, fardo insuportável para o setor produtivo e para a exportação brasileira.

A questão de fundo é que, para nós, o equilíbrio fiscal não é um fim, mas um meio. Queremos equilíbrio fiscal para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores.

Vamos preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos.

Mas é preciso insistir: só a volta do crescimento pode levar o país a contar com um equilíbrio fiscal consistente e duradouro. A estabilidade, o controle das contas públicas e da inflação são hoje um patrimônio de todos os brasileiros. Não são um bem exclusivo do atual governo, pois foram obtidos com uma grande carga de sacrifícios, especialmente dos mais necessitados.

O desenvolvimento de nosso imenso mercado pode revitalizar e impulsionar o conjunto da economia, ampliando de forma decisiva o espaço da pequena e da microempresa, oferecendo ainda bases sólidas para ampliar as exportações. Para esse fim, é fundamental a criação de uma Secretaria Extraordinária de Comércio Exterior, diretamente vinculada à Presidência da República.

**Carta ao Povo Brasileiro, por Luiz Inácio Lula da Silva**Publicado em Fundação Perseu Abramo - FPA (<http://www2.fpa.org.br>)

Há outro caminho possível. É o caminho do crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social. As mudanças que forem necessárias serão feitas democraticamente, dentro dos marcos institucionais. Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, vamos fazer um Compromisso pela Produção, pelo emprego e por justiça social.

O que nos move é a certeza de que o Brasil é bem maior que todas as crises. O país não suporta mais conviver com a idéia de uma terceira década perdidas. O Brasil precisa navegar no mar aberto do desenvolvimento econômico e social. É com essa convicção que chamo todos os que querem o bem do Brasil a se unirem em torno de um programa de mudanças corajosas e responsáveis.

**Luiz Inácio Lula da Silva**  
**São Paulo, 22 de junho de 2002**

[Compartilhe](#) [2] |

**URL de origem:** <http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva>

**Links:**

[1] <http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva>

[2] <http://www.addthis.com/bookmark.php?v=250&amp;username=xa-4bb0b89412ee0346>

## ANEXO C – Carta de Louis-George Tin ao Presidente Lula



Carta Aberta  
ao Presidente do Brasil, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva  
do Presidente do IDAHO Committee

Paris, 8 de junho de 2010

Sr. Presidente

É um dia histórico. O Dia Internacional Contra a Homofobia (*International Day Against Homophobia – IDAHO*), foi reconhecido oficialmente no Brasil. O Decreto foi publicado em 7 de junho, e a decisão foi tomada por Vossa Excelência.

Como presidente do *IDAHO Committee*, a NGO que coordena mundialmente as atividades do Dia Internacional, tenho a satisfação e a honra de agradecer a Vossa Excelência. É um passo adiante não somente para gays e lésbicos no Brasil, como também para os direitos humanos de modo geral no mundo inteiro.

O Dia é reconhecido oficialmente pela União Europeia, pela França, pelo Reino Unido, pelos Países Baixos, pela Bélgica, pelo Luxemburgo, pelo México, pela Costa Rica, e por muitas províncias, estados, regiões e cidades em todo o mundo. E o Dia é celebrado de fato em mais de 60 países do mundo inteiro. Assim, o Brasil não é o primeiro país a reconhecer o Dia Internacional Contra a Homofobia, mas é o maior. E dada a influência internacional e crescente de vosso país no mundo, tem um valor simbólico muito grande, servindo de exemplo a ser seguido por outros presidentes ou outros governos.



**International Day Against Homophobia and Transphobia**

**IDAHO Committee**

**26 rue de Lappe – 75011 Paris - France**

**[www.idahomophobia.org](http://www.idahomophobia.org) - [contact@idahomophobia.org](mailto:contact@idahomophobia.org)**

Quando lancei o Dia Internacional Contra a Homofobia (*International Day Against Homophobia – IDAHO*) em 2004, posso dizer que para muitas pessoas não passava de um sonho, mas agora, o sonho se tornou realidade, e isto ocorreu graças a líderes políticos como Vossa Excelência. Mas também ocorreu graças aos esforços e à energia de ativistas como Toni Reis, presidente da AGBLT, e todos seus colegas. Quero elogiar sua atuação maravilhosa, não apenas no Brasil. Posso afirmar, Sr. Presidente, que Toni Reis é com certeza um grande embaixador dos direitos LGBT e também do Brasil !

Os governos que reconhecem oficialmente o Dia Internacional Contra a Homofobia não somente transmitem um sinal positivo aos seus cidadãos, como também assumem um compromisso: o compromisso de garantir a liberdade, o compromisso de garantir a segurança, o compromisso de garantir a igualdade de direitos para todos, independente da orientação sexual ou identidade de gênero.

Eu sei que vosso governo já iniciou um grande programa chamado "Brasil Sem Homofobia". Nas minhas falas onde quer que eu esteja, faço menção com frequência desta iniciativa extraordinária como um exemplo do que outros países deveriam fazer. Sr. Presidente, espero que Vossa Excelência possa nos ajudar a divulgar tais programas para além do Brasil, e espero que Vossa Excelência também possa nos ajudar com a nossa campanha pela retirada do "transsexualismo" da lista de distúrbios mentais da Organização Mundial da Saúde.

Por tudo o que Vossa Excelência tem feito, e por tudo o que com certeza ainda fará, Sr. Presidente, tenho apenas uma palavra a lhe proferir: congratulações!

Louis-Georges Tin  
 Presidente do IDAHO Committee  
 Dia Internacional Contra a Homofobia e a Transfobia  
[www.idahomophobia.org](http://www.idahomophobia.org)  
[lgtin@idahomophobia.org](mailto:lgtin@idahomophobia.org)



**International Day Against Homophobia and Transphobia**

**IDAHO Committee**

26 rue de Lappe – 75011 Paris – France

[www.idahomophobia.org](http://www.idahomophobia.org) - [contact@idahomophobia.org](mailto:contact@idahomophobia.org)

**ANEXO D – Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004****CAPÍTULO IV****DAS ATRIBUIÇÕES DOS DIRIGENTES****Seção I****Do Secretário-Executivo**

Art. 38. Ao Secretário-Executivo incumbe:

I - coordenar, consolidar e submeter ao Ministro de Estado o plano de ação global do Ministério;

II - supervisionar e avaliar a execução de projetos e atividades do Ministério;

III - supervisionar e coordenar a articulação dos órgãos do Ministério com os órgãos centrais dos sistemas relativos à área de competência da Secretaria-Executiva; e

IV - exercer outras atribuições que lhe forem cometidas pelo Ministro de Estado.

**Seção II****Dos Secretários**

Art. 39. Aos Secretários incumbe planejar, dirigir, coordenar, orientar, acompanhar e avaliar a execução das atividades das unidades que integram suas respectivas Secretarias e exercer outras atribuições que lhes forem cometidas em regimento interno.

**Seção III****Dos demais Dirigentes**

f) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:

1. Departamento de Educação de Jovens e Adultos;
2. Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania;
3. Departamento de Avaliação e Informações Educacionais; e
4. Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional;



# ANEXO E – Portaria MEC nº 731, de 22 de julho de 2009

Nº 139, quinta-feira, 23 de julho de 2009

Diário Oficial da União – Seção 2

ISSN 1677-7030

15



## Ministério da Educação

### GABINETE DO MINISTRO

#### PORTARIAS DE 22 DE JULHO DE 2009

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das suas competências e considerando a Lei nº 11.653, de 07 de abril de 2008, que dispõe sobre o Plano Plurianual 2008-2011, o Decreto nº 6.801, de 10 de outubro de 2008 e Portaria MP nº 140, de 30 de junho de 2009, que estabelecem normas para o gestão do Plano Plurianual 2008-2011, resolve:

Nº 731. Art. 1º Os programas constantes do Plano Plurianual - PPA 2008-2011 do Ministério da Educação serão geridos pelos Gerentes de Programa, em conjunto com o Gerente-Executivo, e as respectivas ações pelo Coordenador de Ação, com apoio das Coordenadoras-Executivas de Ação.

§ 1º O Gerente de Programa é o titular da unidade administrativa à qual é vinculada o Coordenador de Ação e o titular da unidade administrativa à qual se vincula a ação.

§ 2º O Plano Gerencial de Programa é o instrumento do Gerente para orientar a implementação, o monitoramento, a avaliação e a revisão, sob suas ou sob a coordenação de terceiros, e estabelecer os compromissos para o alcance do objetivo do respectivo programa.

Art. 2º As políticas nacionais de educação, especialmente as inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, serão integradas no PPA 2008-2011 por meio de Subjetos Organizacionais cadastrados no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Financiamento do Ministério da Educação - SIMEC.

§ 1º A Subjete Organizacional é o instrumento de integração entre o planejamento, a programação e execução orçamentária e financeira, de forma a orientar os processos de tomada de decisão e imprimir sustentabilidade às atividades para dar consecução às políticas educacionais, no âmbito do MEC.

§ 2º O instrumento para orientar o planejamento, a implementação, o monitoramento, a avaliação e a revisão contínua de cada Subjete Organizacional é o Plano de Trabalho, de inserção obrigatória no SIMEC.

Art. 3º Ficam designados os Gerentes e os Gerentes-Executivos dos Programas do Ministério da Educação, na forma do anexo desta Portaria.

§ 1º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 2º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 3º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 4º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 5º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 6º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 7º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 8º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 9º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 10º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 11º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 12º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 13º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 14º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 15º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 16º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 17º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 18º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 19º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 20º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 21º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 22º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 23º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 24º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 25º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 26º São atribuições dos Gerentes de Programa:

- elaborar o Plano Gerencial do Programa;
- formular os indicadores do programa;
- gerenciar a implementação do programa e monitorar a evolução dos indicadores;
- monitorar e avaliar a execução do conjunto das ações do programa e subunidades organizacionais, em consonância com o Plano Gerencial do Programa, indicando os ajustes que se fizerem necessários;

§ 27º Os Gerentes de Programa publicarão portaria específica com a indicação dos Coordenadores de Ação e os Coordenadores-Executivos de Ação em até 60 dias após a publicação desta, com o apoio operacional da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva.

§ 28º Os Gerentes de Programa poderão estabelecer portarias e orientações normativas, em conformidade com o § 1º deste artigo, visando alcançar os objetivos estabelecidos para o programa.

§ 29º A validação de que trata o inciso V do § 1º deste artigo, será realizada trimestralmente, do décimo primeiro ao último dia do mês subsequente ao término de cada trimestre.

§ 30º Os Gerentes-Executivos atuarão como auxiliares dos respectivos Gerentes de Programa no desempenho das suas competências.

Art. 4º Compete ao Coordenador de Ação:

- viabilizar a execução e o monitoramento de uma ou mais ações do programa;
- responsabilizar-se pela obtenção do produto expresso na meta física da ação;
- utilizar os recursos de forma otimizada, segundo normas e padrões estabelecidos;
- apoiar os meios e as condições que possam influenciar a realização da ação;
- participar da elaboração do Plano Gerencial do Programa com as suas Subunidades Organizacionais e respectivos Planos de Trabalho;
- efetivar o registro e manter atualizadas as informações do desempenho físico das ações e da gestão de recursos, no SIMEC, a fim de subsidiar a elaboração de relações gerenciais e de produções de custos da atuação governamental;
- colocar cadastros, no SIMEC, dos componentes da equipe de apoio ao monitoramento e avaliação das ações sob a responsabilidade do Gerente;
- o Coordenador-Executivo de Ação auxiliará o Coordenador de Ação no desempenho de suas competências;

§ 1º O registro de que trata o inciso VI será realizado até o décimo dia do mês subsequente ao término de cada trimestre.

Art. 5º As ações executadas pelas unidades vinculadas – Instituições Federais de Ensino Superior, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Colégio Pedro II, Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Fundação Joaquim Nabuco – serão validadas, no âmbito das unidades, por meio de registros no SIMEC, pelos respectivos responsáveis pelo planejamento, orçamento ou administração.

Art. 6º Fica designada a Subsecretaria de Planejamento e Orçamento para exercer, por meio da sua Coordenadora Geral de Planejamento, as funções de Unidade de Monitoramento e Avaliação com a finalidade de apoiar a elaboração dos Planos Gerenciais dos programas, bem como oferecer subsídios técnicos que auxiliem na definição de conceitos e procedimentos específicos aos programas sob responsabilidade do Ministério.

Parágrafo único: A Unidade de Monitoramento e Avaliação exercerá as funções de articulação entre os Gerentes de Programa e os órgãos centrais dos Sistemas de Planejamento e Orçamento, de Financiamento e Contabilidade.

Art. 7º O SIMEC funcionará como alimentador do Sistema de Informações Gerenciais e de Planejamento – SIGEP, do Ministério da Educação, Orçamento e Gestão.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

#### ANEXO

#### Programas e gerentes do Ministério da Educação

PROGRAMA	UNIDADE ADMINISTRATIVA RESPONSÁVEL	GERENTE DO PROGRAMA	GERENTE EXECUTIVO DO PROGRAMA
Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	Adrieli Lari de Paivaqueiro Lázaro	Isaac Carlos Ferreira Lima
Brasil Escuelasol	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	Marcelo Silva Beldian	Adriano Domingos do Paz
Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica	Elaine Moraes Pereira	Flávia Marquet Ferreira
Sistema de Política de Educação	Subsecretaria de Planejamento e Orçamento	Paulo Eduardo Nunes de Moraes Rocha	Luiz Keozel
Brasil Universitário	Secretaria de Educação Superior	Maria Paula Dallari Bacci	Nádia Odiana Rodrigues Paris
Desenvolvimento da Educação Especial	Secretaria de Educação Especial	Cláudia Pereira Dutra	Martha Fontes Góes
Desenvolvimento de Ensino de Física, Química e Biologia Científicas	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Isaac Almeida Guimarães	Francisco Carlos de Oliveira Filho
Educação para a Diversidade e Cidadania	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	Adrieli Lari de Paivaqueiro Lázaro	Isaac Carlos Ferreira Lima
Qualidade do Ensino	Secretaria de Educação Básica	Marta do Pilar Loureiro Almeida Silva	Cláudia Dias Cavallari
Inspeção e Avaliação Educacionais	Inspeção Nacional de Ensino e Pesquisa	Regina Aparecida	Vanessa Gomes de Mendonça

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das competências que lhe são delegadas pelo Decreto nº 1.387, de 7 de fevereiro de 1995, de 11 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 12 de junho de 2003, e de conformidade com os artigos 7º e 8º do Decreto nº 4.751, de 11 de junho de 2003, resolve:

Nº 732 – Nomear MARCELO PARDELLAS CAZZOLA, CPF 002.267.411-16, para exercer o cargo de Coordenador, código DAS-103.3, da Coordenadoria-Geral de Instrumentos e Medidas Educacionais, da Diretoria de Estudos Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Américo Teixeira, do Ministério da Educação.

FERNANDO HADAD

#### DESPATCHES DO MINISTRO

Em 22 de julho de 2009

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das competências que lhe são delegadas pelo Decreto nº 1.387, de 7 de fevereiro de 1995, com redação dada pelo Decreto nº 1.701, de 14 de novembro de 1995, e nº 2.240, de 15 de outubro de 1997, autoriza o afastamento do País dos seguintes servidores:

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES, Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, de 23 a 29/07/2009, trânsito incluído, para participar do Encontro de Língua Portuguesa Nacional de Academics of Sciences, em Guadalajara, com duas CAPES (passagem aérea e 1 cama diária no dia 25, e 3 (três) diárias no período de 26 a 29/07/2009), art. 1º, IV e 1º (Decreto 2312/0008409-7);

MARCELO MACHADO COSTA LIMA, Assistente em Administração do Instituto Nacional de Educação de Jovens e Adultos, de 01/08/2009 a 31/07/2010, para realizar curso de pós-graduação stricto sensu em Direito Constitucional, junto à Universidade de Lisboa, em Portugal, com duas unidades (hospa de estadia pela Universidade Estado de São, art. 1º, VI (Processo 2312/0006509-09).

Afastar para 18 a 23/07/2009, trânsito incluído, o partido de autorização para afastamento do País de SANDOVAL CARNEIRO JUNIOR, Diretor de Relações Internacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, publicada no Diário Oficial da União de 20/07/2009, Seção 3 página 99, mantidas as demais condições (Processo 2312/0007830-05).

FERNANDO HADAD

#### SECRETARIA EXECUTIVA

PORTARIAS DE 22 DE JULHO DE 2009

O SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso das competências que lhe são delegadas pelo Artigo 1º, da Portaria nº 1/SBMEC, de 16 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 17 de junho de 2003, resolve:

Nº 870 – Exonerar, a pedido CAROLINA CRISTINA MARTINS e AVALANCATEL o cargo de Chefe de Divisão, código DAS-103.2, da Coordenadoria-Geral de Fomento da Secretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva.

Nº 871 – Exonerar, a pedido JONATAS SOUZA DA TRENDEDA do cargo de Assessor Técnico, código DAS-102.1, da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a contar de 15 de julho de 2009.

Nº 872 – Nomear ANA PAULA LETTE CARNEIRO BARBOSA para exercer o cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, da Coordenadoria-Geral de Planejamento e Gestão da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Nº 873 – Designar EZABELA SOARES LIMA para exercer a Função Gratificada, código FG-01, da Coordenadoria-Geral de Planejamento e Gestão da Secretaria de Educação Superior, ficando dispensado da função que atualmente ocupa.

Nº 874 – Designar ILLINO JOSÉ MARQUES PINTO para exercer a Função Gratificada, código FG-01, da Coordenadoria-Geral de Planejamento e Gestão da Secretaria de Educação Superior, ficando dispensado da função que atualmente ocupa.

Nº 875 – Designar WANDERLEY SOARES DA CONCEIÇÃO para exercer a Função Gratificada, código FG-01, da Coordenadoria-Geral de Planejamento e Gestão da Secretaria de Educação Superior.

O SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso das competências que lhe são delegadas pelo Artigo 1º, da Portaria nº 1/SBMEC, de 16 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 17 de junho de 2003, e de conformidade com o Artigo 38, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, resolve:





## ANEXO F – Ofício da ação “Brasil Sem Homofobia e Orçamento da União”

1

### Projeto Monitoramento e Controle Social do Programa Brasil Sem Homofobia

Promoção: ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgeneros.  
Realização: Grupo Arco-Iris de Conscientização Homossexual  
Parceria: INESC – Instituto Nacional de Estudos Sócio-Econômicos

**Informes e Orientações: Brasil Sem Homofobia e Orçamento da União**  
Estratégias para ampliação dos recursos apresentados para o Programa Federal Brasil Sem Homofobia pelo Governo Federal no Projeto de Lei Orçamentária Anual para 2006

Claudio Nascimento  
Secretário de Direitos Humanos da ABGLT  
Membro do Grupo Arco-Iris de Conscientização Homossexual

#### 1- Introdução

Como divulgado durante o XII EBGLT – Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgeneros, que aconteceu entre os dias 08 e 11 de novembro em Brasília, a ABGLT, em parceria com o INESC, por meio do Projeto de Monitoramento e Controle Social do Programa Brasil Sem Homofobia, executado pelo Grupo Arco-Iris de Conscientização Homossexual–Rio, está atuando juntos aos parlamentares da Frente Parlamentar pela Livre Expressão Sexual na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e aliados a causa GLBT para aumentar os recursos de execução de atividades do Programa Brasil Sem Homofobia apresentados no Projeto de Lei Orçamentária da União para 2006 do Governo Federal.

Para isso, A ABGLT convida todas as organizações de ativistas GLTB e colaboradores, organizados por Estados para atuarem conosco articulando e negociando com os parlamentares o apoio para que os mesmos apresentem emendas ao orçamento. Neste documento você encontrará orientações para o seu trabalho. Contamos com você! Essa luta é de todos/as nós.

Alertamos que o prazo para apresentação de emendas de parlamentares abriu no dia 11 de novembro e deve ficar aberto por apenas dez dias. Precisamos correr contra o tempo.

Os recursos apresentados pelo Governo Federal em seu projeto de lei orçamentária para 2006, prevêem apenas um total de R\$2.650.000,00 (dois milhões e seiscentos e cinquenta mil reais) para o Programa Governamental Brasil Sem Homofobia, nas áreas de direitos humanos, educação e cultura. Este valor é a soma do total apresentado pela SEDH (Combate a Homofobia - R\$400.000,00) + Educação (Diversidade na Educação - R\$3.000.000,00 que será dividido para 4 segmentos, sendo então R\$750.000,00 para GLBT) e Cultura (Diversidade e Pluralidade Cultural – R\$4.500.000,00 que será dividido entre políticas para 3 segmentos, sendo então para GLTB R\$1.500.000,00).

Nossa avaliação é de que os recursos apresentados pelo Governo Federal para a execução do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) no projeto de lei orçamentária anual (LOA 2006) são insuficientes para a execução das atividades do BSH.

Anteriormente à apresentação pelo Governo Federal do seu projeto de lei orçamentária para 2006 a ABGLT fez uma série de interlocuções para que o mesmo apresentasse em sua proposta mais recursos para o Programa, o que não aconteceu.

Informes e Orientações - Brasil Sem Homofobia e Orçamento da União/Estratégias para ampliação dos recursos apresentados para o Programa Federal Brasil Sem Homofobia pelo Governo Federal no Projeto de Lei Orçamentária Anual para 2006.  
Criado por Claudio Nascimento em 14 de novembro de 2005. Grupo Arco-Iris, Rio - Brasil.

## 2 - A Estratégia GLBT para o Orçamento da União 2006

Partindo dos informes acima, estamos com uma situação muito semelhante como a do ano passado. Nossa atuação junto aos parlamentares da Câmara dos Deputados e Senado Federal será fundamental para termos destes emendas visando à ampliação dos recursos para o BSH em 2006 no projeto de lei orçamentária da união. Para isso, estamos convidando todos ativistas GLBT e colaboradores a participarem dessa ação, por meio de duas estratégias, sendo:

(1) articular e negociar a apresentação por deputados da Frente Parlamentar de três emendas no teto de um milhão de reais nas áreas de educação, cultura e direitos humanos nas comissões da Câmara dos Deputados (Comissão de Direitos Humanos, Comissão de Legislação Participativa e Comissão de Educação e Cultura); além da Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal, onde atuaremos para negociar uma apresentação de emenda mais robusta;

(2) articular e negociar a apresentação de emendas individuais por parte de parlamentares da Frente Parlamentar pela Livre Expressão Sexual e outros parlamentares. Cada deputado federal pode apresentar emendas ao orçamento até o teto de R\$3.500.000,00 (três milhões e quinhentos mil reais). O valor da emenda para o BSH deve ser negociado com cada parlamentar. A referência de valor que estamos solicitando a cada parlamentar é de R\$350.000,00 (trezentos e cinquenta mil reais). Este valor é a nossa base de negociação. No entanto deve-se ter flexibilidade na negociação com cada parlamentar.

Exemplo: um parlamentar pode apresentar até um valor maior, e outro um valor abaixo. Ao final todos os valores comporão o total de nossas rubricas priorizadas nos programas do Orçamento da União para 2006.

**A execução da estratégia dois(2) necessitará da participação de todas as organizações GLTB e colaboradores para alcançarmos os nossos objetivos.** A nossa atuação para ampliação dos recursos priorizará as áreas de educação, cultura e direitos humanos, cujos programas orçamentários contem rubricas comprometidas com a finalidade do Programa Brasil Sem Homofobia. É preciso que as verbas estejam carimbadas para o BSH, e somente nessas áreas temos maior segurança de sua aplicação e identificação dos recursos. Esta linha de ação se deu para não termos esforços em vão. Porquê investir em outras rubricas não teríamos garantia alguma de aplicação em nossas ações.

### 3 – Propostas de emenda parlamentar

Segue abaixo o modelo-sugestão para a solicitação de emenda aos parlamentares federais de seu Estado componente da Frente Parlamentar pela Livre Expressão Sexual e ou considerados aliados. Os arquivos das propostas de emendas estão anexados em Word.

#### 3.1 – Cultura

Proposta de Emenda ao PLOA-2006  
Emenda à despesa

1. Área de Governo  
Cultura

2. Localidade beneficiada: nacional

3. Esfera Orçamentária: Ministério da Cultura

4. Unidade orçamentária: Fundo Nacional da Cultura

5. Texto: Fomento a Grupos e Redes da Diversidade Cultural Brasileira

6. Especificação: unidade

7. Produto: comunidade atendida

8. Modalidade de aplicação: 50

9. Meta: 15

10. Acréscimos à programação: 3.000.000,00

#### 11. Justificação

É necessário ampliar o apoio às manifestações culturais que promovam a identidade, os valores, à cidadania e o respeito aos gays, lésbicas e transgêneros. Esta é uma maneira eficaz para minimizar o preconceito, valorizar o respeito à diversidade, cultivar os valores de humanistas de tolerância e respeito, além de questionar os paradigmas que reforçam o heterossexismo como única maneira possível de vivenciar a sexualidade. Neste sentido, fomentar ações culturais considerando as características identitárias de homossexuais e transgêneros é uma maneira de efetivar algumas ações previstas no Programa Nacional *Brasil sem Homofobia*.

#### 3.2 – Direitos Humanos

Proposta de Emenda ao PLOA 2006

Emenda à despesa

1 – área de governo: Direitos Humanos

2 – Localidade Beneficiada: Nacional

3 – Esfera orçamentária: Secretaria Especial de Direitos Humanos

4 – Unidade Orçamentária: Secretaria Especial de Direitos Humanos

5 – Texto: Combate à Homofobia

6 – Especificação: unidade

7 – Produto: pessoa atendida

8 – Modalidade de Aplicação: 50

9 – Meta: 1750

10 – Acréscimos à programação: R\$ 350.000,00

11 – Justificação: A situação de vulnerabilidade social da comunidade GLTB nos remete a necessidade da criação de ações de atendimento e fortalecimento da cidadania de pessoas discriminadas em relação a sua orientação sexual e identidade de gênero, por meio de projetos de atenção voltados a essa população. O ordenamento legal do país não garante aos GLTB os mesmos direitos já conquistados para os heterossexuais. Estes projetos, além da defesa dos direitos, também ampliarão a cidadania e auto-estima desta população.

## 3.3 – Educação

Proposta de Emenda ao PLOA 2006

Emenda à despesa

1 – área de governo: Educação

2 – Localidade Beneficiada: Nacional

3 – Esfera orçamentária: Ministério da Educação

4 – Unidade Orçamentária: Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

5 – Texto: Apoio à qualificação de profissionais da educação em educação para a diversidade e cidadania

6 – Especificação: unidade

7 – Produto: profissional qualificado

8 – Modalidade de Aplicação: 50

9 – Meta: 1750

10 – Acréscimos à programação: R\$ 350.000,00 (exemplo)

11 – Justificação: Sendo as Escolas espaços privilegiados para a formação integral do cidadão, devemos além dos conteúdos acumulados historicamente pela humanidade presentes no currículo escolar, ter atenção especial para qualificação dos profissionais da educação para as questões do respeito à diversidade sexual. Estudos recentes da UNESCO mostram que a homofobia no ambiente das escolas brasileiras é acentuada reforçando a violência e preconceito consequentemente causando baixo aproveitamento e evasão escolar.

- As propostas de emendas foram elaboradas pelo Projeto Monitoramento e Controle Social do Programa Brasil Sem Homofobia/Grupo Arco-Iris (Cláudio Nascimento e Marcio Alonso), Projeto Aliadas/Grupo Dignidade (Toni Reis); INESC (Caio Varela); ANTRA (Fernanda Benvenuti), em 08 de novembro de 2005, em Brasília.*

Atenção: Calcule a meta (item 9) da emenda negociada com o parlamentar conforme o valor conseguido. Caso tenha dificuldades nos procure. Estaremos à disposição para ajudar.

Exemplos:

1) A proposta da cultura prevê no valor de R\$350.000,00, tendo como produto (item 7) comunidade atendida. A meta é de 14 projetos para a comunidade a serem apoiados. Se o valor do parlamentar for de R\$150.000,00 a meta deveria ser de 06 projetos (aqui cada projeto foi calculado na media de R\$25.000,00). Se o valor oferecido do parlamentar for de R\$500.000,00 a meta ficaria em 20 projetos para comunidade.

2) No caso das emendas de direitos humanos e educação, o produto (item 7) é pessoa atendida e ou profissional qualificado, logo R\$350.000,00 prevê uma meta (item 9) de 1750 pessoas atendidas ou profissionais qualificados, tendo o valor per capita de R\$200,00. Sendo assim, se a emenda que você negociou com o parlamentar for de R\$200.000,00 a meta será de 1.000 pessoas atendidas ou 1.000 profissionais qualificados.

- Atenção:** *converse com o parlamentar e solicite dele o apoio para a apresentação de pelo menos uma das três emendas propostas. É importante deixar o/a parlamentar à vontade para escolher em qual das três áreas ele irá apresentar uma emenda.*

#### 4 – Saiba como fazer parte desta ação de mobilização comunitária e incidência política por um Brasil sem Homofobia

Para que a estratégia de ampliação dos recursos da LOA 2006 para o Programa Brasil Sem Homofobia seja bem sucedida será necessário o envolvimento de todas as organizações GLTB e dos colaboradores visando à sensibilização dos parlamentares na apresentação de emendas individuais, conforme nossas sugestões no tópico três (3) deste documento. Além disso, será necessária a divisão de responsabilidades na tarefa de buscar o maior numero de emendas de parlamentares, sendo assim, convidamos a todos e todas participarem desta empreitada.

Conforme informações recebidas pela assessoria da Frente Parlamentar pela Livre Expressão Sexual, foi aberto no ultimo dia 11, o período para apresentação de emendas de parlamentares. Normalmente este dura no máximo 10 dias, a contar da data de abertura. Por isso, será necessária uma atuação incisiva e objetiva de todos nos.

Para facilitar a divisão de tarefas e responsabilidades optamos por regionalizar a estratégia de ampliação orçamentária do BSH convidando os Grupos GLTB e colaboradores de cada Estado para articular e negociar com parlamentares da Frente Pela Livre Expressão Sexual e ou aliados à causa GLTB do seu respectivo estado, ou seja, estamos propondo que todos os ativistas dos estados se organizem para esta estratégia de incidência política. Quanto mais organizações de ativistas GLTB e aliados estiverem envolvidos nesta estratégia, mais teremos recursos para o Brasil sem Homofobia! Vamos arregaçar as mangas e ir à luta!

#### 5 – Veja aqui quem participa e se junte ao time!

Durante o EBGLT, vários ativistas já assumiram conosco esta tarefa. Segue abaixo o quadro de pessoas e organizações que já estão atuando, divididas pelos Estados e parlamentares da Frente Pela Livre Expressão Sexual.

Lista de Parlamentares da Frente Parlamentar por Estado e seus respectivos articuladores de

ESTADO	PARLAMENTAR FEDERAL A SER CONTACTADO	ORGANIZAÇÃO GLTB/RESPONSÁVEL/IS	CONTATOS
RS	HENRIQUE FONTANA - PT/RS LUCIANA GENRO - PSOL/RS MARIA DO ROSARIO - PT/RS TARCISIO ZIMMERMANN - PT/RS PAULO PAIM - PT/RS (SENADOR)	Grupo Somos Alexander Boer	<a href="mailto:alexanderboer@gmail.com">alexanderboer@gmail.com</a> (51) 8125-7536
SC	CARLITO MERSS - PT/SC CLÁUDIO VIGNATTI - PT/SC JOÃO PIZZOLATTI - PP/SC LUCI CHODINACKI - PT/SC MAURO PASSOS - PT/SC IDELI SALVATI - PT/SC (SENADORA)	?	?
PR	DRA. CLAIR - PT/PR DR. ROSINHA - PT/PR IRINEU COLOMBO - PT/PR SELMA SHONS - PT/PR	Dignidade - Igor Martini	41 - 3232 9829
SP	IARA BERNARDI - PT/SP IVAN VALENTE - PT/SP LUCIANO ZICA - PT/SP MEDEIROS - PL/SP ORLANDO FANTAZZINI - PSOL/SP ROBERTO GOLVEIA - PT/SP TELMAR DE SOUZA - PT/SP EDUARDO SUPLICY - PT/SP (SENADOR)	Instituto Edson Nêris - Beto de Jesus	<a href="mailto:edsonnaris@institutoedsonnaris.com.br">edsonnaris@institutoedsonnaris.com.br</a> (11) 8452-2335

Informes e Orientações - Brasil Sem Homofobia e Orçamento da União/Estratégias para ampliação dos recursos apresentados para o Programa Brasil Sem Homofobia pelo Governo Federal no Projeto de Lei Orçamentária Anual para 2006.  
Criado por Claudio Nascimento em 14 de novembro de 2005. Grupo Arco-Ris, Rio - Brasil.



É importante agregar o maior número de organizações de ativistas GLTB e pessoas nesse trabalho de articulação comunitária e incidência política junto aos parlamentares federais em seus estados. Quanto mais pessoas estiverem neste trabalho melhor.

**Importante:** recomenda-se que haja uma divisão de tarefas entre os ativistas do estado para que não haja sobreposição de esforços visando evitar um contato repetido com o parlamentar e aumento do número e parlamentares contatados. Ressalta-se porém que em certos casos o reforço da solicitação pode ser muito benéfico.

**Se você ainda não está envolvido e quer atuar neste trabalho coletivo, seja bem vindo!**

Para obter informações sobre o seu parlamentar acesse os sites:

[www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)    [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)

## **6. Orientações para os ativistas que atuarão na articulação e negociação de emendas de parlamentares federais:**

**1º passo:** para que tenha domínio sobre o assunto a ser tratado com o/a parlamentar leia este documento e troque informações com outros ativistas que atuarão contigo; (No caso de necessidade de mais informações entre em contato conosco).

**2º passo:** imprima as três propostas de emenda orçamentária e selecione cópias do programa *Brasil Sem Homofobia* na quantidade suficiente de parlamentares que irá visitar;

**3º passo:** ligue para o escritório do parlamentar no Estado ou em Brasília e solicite o agendamento de uma reunião com o parlamentar, o mais breve possível.

**Atenção:** fique atento para o prazo das emendas individuais dos parlamentares já informado no tópico dois (2) deste documento.

**4º passo:** exponha ao/a parlamentar de forma direta o objetivo da conversa e tente tirar dele/a o compromisso de apresentar uma emenda ao orçamento favorável ao Programa *Brasil Sem Homofobia*, conforme as emendas sugeridas no tópico três (3) deste documento;

**5º passo:** se você encontrar dificuldades em agendar uma reunião com o parlamentar; faça um ofício para ele fazendo a solicitação e converse com o chefe de gabinete e ou assessor responsável pelas emendas do parlamentar. Combine com a pessoa de como será o retorno sobre a solicitação; (utilize o modelo de ofício para ser transcrito no papel timbrado da ONG que você representa).

**6º passo:** para se obter um resultado bem sucedido de seu trabalho, faça o acompanhamento da solicitação e cobre resposta do parlamentar e/ou da pessoa delegada/indicada por ele.



*7º passo: mantenha-nos informado sobre as solicitações feitas e o resultado delas. Assim, poderemos colaborar com você no acompanhamento do processo e também elaborar um relatório das ações realizadas pelas Organizações GLTB em todos os estados;*

*8º passo: em caso positivo solicitar do parlamentar copia da emenda apresentada por ele/a. (Nos envie uma cópia).*

*Sucesso para todos e todas nessa luta!*

## **7. Documentos anexados**

- 7.1 – Proposta de Emenda para Cultura
- 7.2 – Proposta de Emenda para Educação
- 7.3 – Proposta de Emenda para Direitos Humanos
- 7.4 – Modelo de Ofício

## **8. Apresentação e Contatos:**

O Projeto Controle Social e Monitoramento do Programa Brasil Sem Homofobia é uma ação executada pelo Grupo Arco-Iris de Conscientização Homossexual/RJ, uma iniciativa da ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros e conta com parceria técnica do INESC - Instituto de Estudos Sócio – Econômicos; do Projeto Aliadas executado pelo Grupo Dignidade/PR e Projeto ONU 2005 – Orientação Sexual e Identidade de Gênero na ONU executado pelo Grupo São/RS e Instituto Edson Neris/SP.

Objetivo geral do projeto é o fortalecimento da rede da sociedade civil com o desenvolvimento de mecanismos de controle social, de avaliação e monitoramento das políticas públicas do Programa Federal Brasil Sem Homofobia, através da cooperação técnica horizontal entre seus membros e colaboradores, da capacitação de seus atores, intercâmbio de informações e do incremento a incidência política e mobilização comunitária.

O projeto é financiado pelo PN-DST/Aids e UNESCO.

A parceria técnica com INESC sobre questões orçamentárias e de apoio logístico para o Projeto é executada gentilmente pelo Sr. Caio Varela.

Equipe técnica do Projeto  
Cláudio Nascimento – Coordenação  
Marcio Alonso – Assessoria Técnica


---

Contatos:  
Telefax: (21)2293-5322 -9464-6408(Cláudio Nascimento) ou 8111-5115(Marcio Alonso)  
E-mail- [direitos.humanos@abglt.org.br](mailto:direitos.humanos@abglt.org.br); [cnascimento@alternex.com.br](mailto:cnascimento@alternex.com.br)

## ANEXO G – Requerimento 41

03/11/11  
in 2h30

Aprovado em 09/11/2010



SENADO FEDERAL  
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE  
SECRETARIA DA COMISSÃO  
ANEXO 2, ALA SENADOR ALEXANDRE COSTA, SALA 17-A  
70165-900 — BRASÍLIA-DF  
Fone: 3303-3498/2006 — e-mail: [scmce@senado.gov.br](mailto:scmce@senado.gov.br)

*Mônica*  
Senadora Mônica Senaro  
Vice-Presidente da  
Comissão de Educação,  
Cultura e Esporte

### REQUERIMENTO Nº 41 - CE, DE 2010

Requeiro, nos termos do disposto no art. 58, § 2º, II, da Constituição Federal, combinado com os arts. 90, II, V e 93, II, do Regimento Interno do Senado Federal, a realização de Audiência Pública por esta Comissão em conjunto com a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa - CDH, com a finalidade de discutir o tema “Bullying Homofóbico nas Escolas”. Serão convidados:

- Jean Willys, Educador e Deputado Federal;
- Carlos Laudari, Diretor da Pathfinder do Brasil;
- Luma Andrade, Doutoranda em Educação;
- Fernando Haddad, Ministro da Educação;
- Vincent Defourny, Representante da UNESCO no Brasil
- Beto de Jesus, Diretor da ABGLT

#### Justificativa

Nos últimos 3 (três) anos esta Comissão tem realizado debates sobre a violência, as formas de preconceito, a inclusão e o respeito à diversidade nas escolas, subdivididos nos temas orientação sexual, gênero, questões étnico-raciais, sócio-econômicas e de territorialidade, entre outros, com o objetivo de subsidiar qualitativamente o desenvolvimento de políticas educacionais brasileiras, voltadas para a promoção da cultura de respeito às diferenças.

Entre as formas de discriminação está o *bullying*, que se refere ao conjunto de atitudes agressivas verbais, físicas ou psicológicas, intencionais e repetitivas, exercitadas por um ou mais indivíduos, sem motivação evidente, que objetivam intimidar ou agredir outra pessoa sem a possibilidade ou capacidade de defesa, podendo ocorrer em qualquer contexto no qual as pessoas interajam.

Estudos recentes demonstram cada vez mais a existência do *bullying* homofóbico nas escolas brasileiras, um problema mundial que pode causar evasão escolar, isolamento social, sentimento de rejeição e humilhação aos alunos que têm uma orientação sexual não-normativa.

A Audiência ora proposta visa apresentar e disseminar as informações dos estudos acima mencionados, bem como apresentar sugestões de políticas públicas educacionais para a reversão desse quadro, visando promover a conscientização e o debate acerca do tema no Congresso Nacional e nos meios de comunicação.

Em face do exposto, peço o apoio de nossos pares para a aprovação deste requerimento.

Sala da Comissão, em 09 de novembro de 2010  
*Mônica*  
Senadora



## ANEXO H – Nota Oficial do Projeto Escola Sem Homofobia

### Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia

Diante de fatos e notícias sobre o Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola Sem Homofobia, vimos a público informar de que se trata o material.

O que é o Projeto Escola Sem Homofobia?

O Projeto Escola Sem Homofobia, apoiado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), tem como objetivo “contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia pelo Ministério da Educação, através de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro”. Uma análise de situação justificando o projeto e suas atividades se encontra ao final deste documento.

O Projeto foi planejado e executado em parceria entre a rede internacional Global Alliance for LGBT Education – GALE; a organização não governamental Pathfinder do Brasil; a ECOS – Comunicação em Sexualidade; a Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Todas as etapas de seu planejamento e execução foram amplamente discutidas e acompanhadas de perto pelo MEC/SECAD.

### Produtos do Projeto Escola Sem Homofobia

O Projeto teve dois produtos específicos, a fim de alcançar o objetivo acima mencionado:

1) Um conjunto de recomendações elaborado para a orientação da revisão, formulação e implementação de políticas públicas que enfoquem a questão da homofobia nos processos gerenciais e técnicos do sistema educacional público brasileiro, que se baseou nos resultados de duas atividades:

a) A realização de 5 seminários, um em cada região do país, com a participação de profissionais de educação, gestores e representantes da sociedade civil, para obter um perfil da situação da homofobia na escola, a partir da realidade cotidiana dos envolvidos.

b) A realização de uma pesquisa qualitativa sobre homofobia na comunidade escolar em 11 capitais das 5 regiões do país, envolvendo 1406 participantes, entre secretários(as) de saúde, gestores(as) de escolas, professores(as), estudantes e outros integrantes das comunidades escolares. A metodologia da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp.

2) A incorporação e institucionalização de uma estratégia de comunicação para trabalhar a homossexualidade de forma mais consistente e justa em contextos educativos e que repercuta nos valores culturais atuais. A estratégia compreende:



# ANEXO I – Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Nº 241, segunda-feira, 17 de dezembro de 2007

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

17



CONSIDERANDO que em 1.103 municípios brasileiros a taxa de analfabetismo é superior a 25% da população com 15 anos ou mais, segundo o Censo IBGE 2000;

CONSIDERANDO a relevância de um sistema articulado de acompanhamento das ações educacionais relacionadas à execução do Programa Brasil Alfabetizado; resolve, ad referendum;

Art. 1º - Fica em Art. 16 da Resolução CDFNDE nº 45, de 18 de setembro de 2007, os parágrafos 3º, 4º e 5º, com a seguinte redação:

\* Art. 18 -

1º -

2º -

3º -

4º -

5º -

1º - Os Estados que concentram o maior número de municípios com os mais altos índices oficiais de analfabetismo absoluto, localizados nas regiões Nordeste e Norte, a título de apoio suplementar, serão repassados recursos volantes exclusivamente à criação de comitês estaduais e de observatórios estaduais de informações sobre alfabetização e educação de jovens e adultos, como estratégia para articulação de ações integradas de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos - EJA no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Serão elegíveis apenas os Estados que, concomitantemente, cumprirem os seguintes condições:

I - terham localizadas em seu território os municípios com os maiores taxas oficiais de analfabetismo absoluto (pessoas com 15 anos ou mais de idade), segundo o Plano Censo Demográfico de 2000; e

II - possuir a prioridade de atendimento definida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

2º - O monitorium, por intermédio de sua Carta de Intenções, encaminhada à SECAD/MEC até o dia 14 de dezembro, dispõem para:

a) articular em seu território sua agência estadual de desenvolvimento integrado da alfabetização e da educação de jovens e adultos, estabelecendo parceria entre governo estadual, prefeituras municipais, instituições de ensino superior, entidades representativas e organizações da sociedade civil com vinculação a questões de alfabetização de jovens, adultos, ou instituição similar;

b) constituir um comitê estadual de alfabetização e educação de jovens e adultos, ou instituição similar;

c) constituir um observatório estadual de informações sobre alfabetização e educação de jovens e adultos, em articulação com o observatório nacional de informações sobre alfabetização e educação de jovens e adultos, coordenado pela SECAD/MEC;

d) autorizar o FNDE a cessar ou bloquear valores cedidos indevidamente em sua conta corrente, mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos;

e) comprometer-se a, em constante diálogo suficiente na conta corrente e não havendo repasses futuros a serem efetuados, notificar o FNDE, no prazo de 5 (cinco) dias, a contar do recebimento da notificação, em valores depositados indevidamente, acessíveis de pleno e imediato acesso;

f) autorizar o FNDE a cessar ou bloquear valores cedidos indevidamente em sua conta corrente, mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos;

g) comprometer-se a, em constante diálogo suficiente na conta corrente e não havendo repasses futuros a serem efetuados, notificar o FNDE, no prazo de 5 (cinco) dias, a contar do recebimento da notificação, em valores depositados indevidamente, acessíveis de pleno e imediato acesso;

h) autorizar o FNDE a cessar ou bloquear valores cedidos indevidamente em sua conta corrente, mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos;

i) comprometer-se a, em constante diálogo suficiente na conta corrente e não havendo repasses futuros a serem efetuados, notificar o FNDE, no prazo de 5 (cinco) dias, a contar do recebimento da notificação, em valores depositados indevidamente, acessíveis de pleno e imediato acesso;

j) autorizar o FNDE a cessar ou bloquear valores cedidos indevidamente em sua conta corrente, mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos;

k) comprometer-se a, em constante diálogo suficiente na conta corrente e não havendo repasses futuros a serem efetuados, notificar o FNDE, no prazo de 5 (cinco) dias, a contar do recebimento da notificação, em valores depositados indevidamente, acessíveis de pleno e imediato acesso;

l) autorizar o FNDE a cessar ou bloquear valores cedidos indevidamente em sua conta corrente, mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos;

m) comprometer-se a, em constante diálogo suficiente na conta corrente e não havendo repasses futuros a serem efetuados, notificar o FNDE, no prazo de 5 (cinco) dias, a contar do recebimento da notificação, em valores depositados indevidamente, acessíveis de pleno e imediato acesso;

n) autorizar o FNDE a cessar ou bloquear valores cedidos indevidamente em sua conta corrente, mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos;

## RESOLUÇÃO Nº 67, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2007

Estabelece orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais de ensino médio, no exercício de 2007, objetivando a produção de conteúdos educacionais digitais multimídia nas áreas de matemática, língua portuguesa, física, química e biologia, destinados a constituir parte do portal educacional para os professores, no exercício de 2007.

### FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

- Constituição Federal - Art. 208; Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964; Lei nº 9.094, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999; Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; Lei Complementar nº 101, de 6 de maio de 2000; Lei nº 11.541, de 7 de fevereiro de 2007; Lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006 - LDO 2007; Instrução Normativa STN nº 1, de 16 de janeiro de 1997 e alterações posteriores.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 14, Capítulo V, Seção IV, da Decreto nº 5.073, de 26 de novembro de 2006 e pelo art. 3º, 5º e 6º do Anexo da Resolução CDFNDE nº 31, de 10 de setembro de 2007, e

CONSIDERANDO a necessidade de se expandir e incentivar a produção de conteúdos educacionais digitais multimídia nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química e Biologia do Ensino Médio;

CONSIDERANDO a importância de o Ministério da Educação criar universidades, facultades, centros tecnológicos, centros e centros de pesquisa e desenvolvimento em áreas de inovação tecnológica, em parceria com o setor produtivo; e

CONSIDERANDO a importância de o Ministério da Ciência e Tecnologia apoiar o apoio da pesquisa científica e tecnológica e de inovação em P&D e incentivar a produção de inovação tecnológica no setor produtivo; e

CONSIDERANDO a necessidade de se promover o acesso de professores a projetos aprovados, das instituições públicas e privadas participantes, na forma prevista no Edital nº 1.200, do Ministério da Educação, resolve "ad referendum";

Art. 1º - Autorizar a apresentação de pleitos de assistência financeira no âmbito do ensino médio, no exercício de 2007, objetivando a produção de conteúdos educacionais digitais multimídia nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química e Biologia do Ensino Médio;

Art. 2º - Poderá apresentar pleitos os seguintes institutos: I - Estados e Municípios; por meio de suas Secretarias Estaduais de Educação e de Ciência e Tecnologia;

- II - Instituições de Ensino Superior;
- III - Centros de Pesquisa;
- IV - Museus e Centros de Ciências;
- V - Fundações Científico-Educativas;
- VI - Centros Tecnológicos;

3º - A assistência financeira a que se refere o caput deste artigo será no valor de R\$ 75.000.000,00 (setenta e cinco milhões de reais) na forma do disposto no Edital nº 1.200, do Ministério da Educação;

4º - Poderá ser aplicado recurso que inclua em seu item abaixo observadas as condições a que se refere o Art. 5º do IN 1/997 - STN;

a) Aquisição de material de consumo, componentes e peças de reposição de equipamentos escolares, instalação, operação e manutenção de equipamentos;

b) Passagens nacionais e diárias, nos termos do inciso X do Art. 31 da Lei das Finanças Ocorrentes de 2007 (Lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006);

c) Serviços de terceiros, especialmente os de importação e as de instalações necessárias ao adequado funcionamento dos equipamentos;

d) Capital de material permanente, incluindo bibliográfico, de informática, de equipamentos de informática, de materiais de consumo, de manutenção, manutenção e guarda do conteúdo; e

e) Outros recursos necessários para a execução dos projetos, nos termos do art. 16, de 16 de janeiro de 1997 e alterações posteriores.

O Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Educação não se obrigam a financiar a totalidade dos recursos aplicados em cada projeto. Os respectivos ministérios poderão ainda financiar partes de cada projeto, de acordo com a análise realizada pela Comissão de Seleção;

Art. 2º - A assistência financeira de que trata esta resolução será processada mediante solicitação dos órgãos e entidades referidas no 1º do art. 1º, selecionadas pela Comissão Técnica de Avaliação, selecionadas pela Comissão Técnica de Avaliação, com integrantes nomeados pelo Portaria nº 231, de 1º de outubro de 2007, publicado no Boletim de Notícias nº 49, de 14 de dezembro de 2007, da Secretaria de Educação a Distância/MEC, por meio de aprovação de projetos educacionais, elaborados sob a forma de plano de trabalho, conforme disposições constantes no Manual de Assistência Financeira que estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no exercício de 2007, aprovado pela Resolução CDFNDE nº 67, de 24 de abril de 2007;

3º - Os entes e entidades proponentes deverão providenciar junto ao FNDE, concomitantemente com a entrega do projeto específico, e documentação de habilitação de que trata a Resolução JNEDC nº 07, de 24 de abril de 2007;

4º - O Departamento de Planejamento e Gestão dos Programas de Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação será responsável pela coordenação da análise e aprovação técnica dos projetos educacionais apresentados;

5º - A assistência financeira de que trata esta Resolução, objetivando a execução de projetos curriculares aprovados, será efetivada mediante celebração de convênios entre o FNDE e os órgãos e entidades selecionadas e haverá continuidade à disponibilidade de recursos operacionais e financeiros do FNDE em descentralizados do MEC, a adimplência e a habilitação do entidade proponente no exercício de 2007;

6º - Os órgãos federais, integrantes dos orçamentos fiscais e da seguridade social, em União deverão apresentar plano de trabalho simplificado, na forma prevista na Resolução CDFNDE nº 10, de 13 de maio de 2005;

Art. 3º - O órgão ou entidade proponente participará com um valor mínimo de 1% (um por cento) do valor total do projeto, a título de contrapartida financeira, conforme o estabelecido no inciso III do 1º do art. 45 e no artigo 37 da Lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006 - Lei de Eficiência Financeira, conforme o disposto no anexo a este dispositivo;

Parágrafo único - Em se tratando de projeto de estado e município, deverá estar comprovada, até a assinatura do instrumento de transferência, a existência de provisão na lei orçamentária respectiva;

Art. 4º - A documentação de habilitação dos proponentes descritos no 1º do Art. 1º deverá ser entregue na Coordenação de Habilitação para Projetos Educacionais - CRRAP/MEC, no seguinte endereço: Sítio Bancários Sul, Quadra 02 - Bloco F - Edifício Aurora - Bairro CEP 70700-929 - Brasília/DF, no poder ser enviado aos seguintes endereços: Rua Brasília de Cereais e Telégrafos - ECT, por meio de e-mail de recebimento: AR, ou, ainda, encaminhado por impressos de acompanhamento, com comprovante de entrega;

Art. 5º - O projeto específico deverá ser entregue à Secretaria de Educação a Distância, no seguinte endereço: EME, Bloco F - Edifício São Paulo, Sítio Bancários Sul, Quadra 02 - Bloco F - Edifício Aurora - Bairro CEP 70700-929 - Brasília/DF, no poder ser enviado aos seguintes endereços: Rua Brasília de Cereais e Telégrafos - ECT, por meio de e-mail de recebimento: AR, ou, ainda, encaminhado por impressos de acompanhamento, com comprovante de entrega;

Art. 6º - O projeto específico, objeto de solicitação de assistência financeira, de que trata esta resolução, apresentada e não contemplada até o dia 31 de dezembro de 2007, poderá ser validada;

Art. 7º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADIDAD

## RESOLUÇÃO Nº 66, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2007

Estabelece orientações para a apresentação, seleção e aprovação de projetos de instituições públicas de educação profissional e tecnológica para a formação de profissionais da educação da rede pública de ensino, no contexto regular, de licenciatura em nível de graduação, de licenciatura em nível de pós-graduação e de licenciatura em nível de mestrado e doutorado.

### FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

- Constituição Federal de 1988 - artigos 1º, 3º, 5º, 208 e 227, de 1996; Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002; Decreto Legislativo nº 107, de 7 de setembro de 1995; Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005; Lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006; Lei nº 11.451, de 7 de fevereiro de 2007; Instrução Normativa STN nº 1, de 16 de janeiro de 1997 e alterações posteriores.

FERNANDO HADIDAD









## ANEXO K – Matéria do Jornal da Câmara (Escolas favorecem o Preconceito)



Brasília, 24 de novembro de 2010

CIDADANIA

# Escolas favorecem preconceito contra alunos homossexuais, mostra pesquisa

Carolina Pompeu

Os alunos do ensino fundamental público no Brasil não debatem assuntos relacionados à diversidade sexual, os encontros sobre educação sexual nas escolas são escassos e a maioria dos centros educacionais favorece a discriminação contra estudantes homossexuais. As constatações são do diretor da organização não-governamental Pathfinder Internacional, Carlos Laudário, que participou de pesquisa qualitativa sobre homofobia em escolas da rede pública de onze capitais brasileiras, em todas as cinco regiões. Realizado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação, o estudo teve seus resultados apresentados ontem durante o seminário "Escola sem homofobia", promovido pelas comissões de Legislação Participativa, Educação e Cultura e Direitos Humanos e Minorias.

Os pesquisadores, que colheram informações de mais de 1.400 pessoas, entre estudantes, professores, autoridades públicas da área e outros membros da comunidade escolar, chegaram também a outras conclusões. Segundo o grupo, as escolas têm poucos livros sobre diversidade sexual e o material disponível está desatualizado, os professores e alunos desconhecem políticas públicas contra a discriminação a homossexuais, os estudantes LGBT (sigla para lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) não são conhecidos pelos outros alunos, as escolas são omissas em relação aos casos de homofobia, não há cartazes ou materiais de comunicação disponíveis sobre direitos humanos, entre vários outros fatores que demonstram um ambiente hostil a homossexuais nas escolas brasileiras. As principais conse-



O seminário que discutiu a homofobia nas escolas foi realizado pelas comissões de Legislação Participativa, Direitos Humanos, e de Educação e Cultura

quências desse ambiente para os estudantes homossexuais, segundo Laudário, são queda de auto-estima, evasão escolar e, em alguns casos, até suicídio.

**Políticas públicas** – Segundo o secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC), André Lázaro, os resultados da pesquisa vão aprimorar as políticas públicas de combate à homofobia nas escolas. Ele informou que o governo já vem elaborando materiais didáticos específicos sobre o tema, além de capacitar professores para incluir o debate sobre a diversidade sexual no currículo das escolas.

"A pesquisa confirma a política que vem sendo adotada pelo MEC de contribuir para que a escola enfrente o preconceito, que é muito antigo no Brasil. A necessidade agora é de ampliar essa política", afirmou o secretário. Para ele, a manutenção de um ambiente favorável à diversidade sexual nas escolas não é

que informação ao aluno, é preciso fazer com que aquele novo valor vire uma referência".

Para o deputado **Iran Barbosa (PT-SE)**, que foi moderador do encontro, as políticas de combate à discriminação contra homossexuais nas escolas são "fundamentais, tendo em vista que esses centros são espaços privilegiados para a formação das pessoas". **Carlos Abicalil (PT-MT)** disse que uma das maiores violências é o silêncio e a indiferença. "Nesse sentido, o escola deve ser o lugar onde as identidades se manifestam", afirmou.

**Entrega de prêmios** – Ao final do seminário, o deputado eleito Jean Wily (BoLR) entregou certificados do prêmio "Educaro para a diversidade sexual", conferido pela organização não governamental internacional Global Alliance for LGBT Education (Gale). O prêmio reconhece as melhores iniciativas de respeito à diversidade sexual no ambiente escolar.

tarefa fácil: "Dar aulas sobre educação sexual envolve atitudes, valores e comportamentos. E o processo de mudança de valores é complexo. É preciso dar mais

atuação para o professor, para que ele possa lidar com a diversidade sexual de forma adequada".



Deputado eleito Jean Wily (D), ao lado do deputado Chico Alencar, durante a audiência

### Plano Nacional de Educação conterá recomendações anti-homofobia

O secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC), André Lázaro, afirmou que o projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para 2011 a 2020 deverá conter recomendações contra a homofobia nas escolas.

O PNE, que define metas para a educação brasileira da próxima década, será enviada pelo governo ao Congresso até o final do ano. O texto levará em conta diretrizes aprovadas na última Conferência Nacional de Educação, que ocorreu em março deste ano. "O tema aparece fortemente no plano como recomendação de estratégia para garantir o direito à educação", garantiu o secretário. Segundo ele, a ideia é "assegurar que todo homossexual na escola seja respeitado e possa prosseguir com seus estudos".

### Paulo Pimenta: lei poderá reduzir casos de discriminação em espaços públicos

Presidente da Comissão de Legislação Participativa, o deputado **Paulo Pimenta (PT-RS)** manifestou durante o seminário opinião favorável à criminalização da homofobia. "A aprovação de uma lei que torne crime a homofobia não vai resolver o problema, mas diminuirá sensivelmente os casos de discriminação contra homossexuais nos espaços públicos, assim como ocorreu com a criminalização do racismo", argumentou.

Na avaliação de Pimenta, essa medida deverá impedir também as piadas "indevidas" contra homossexuais em programas de humor exibidos pela televisão. "Isso não é censura ao direito da piada, à liberdade de expressão, mas, ao contrário, a garantia do respeito aos homossexuais", assinalou.

